



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**TARSILA TONSIG GARCIA TEIJEIRO**

**A PRESENÇA DAS MULHERES NO ESINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAMPINAS**

**2020**

**TARSILA TONSIG GARCIA TEIJEIRO**

**A PRESENÇA DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientadora Profa. Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA TARSILA  
TONSIG GARCIA TEIJEIRO, E  
ORIENTADA PELA PROFA DRA RAQUEL  
GRYSZCZENKO ALVES GOMES.

**CAMPINAS**

**2020**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Paulo Roberto de Oliveira - CRB 8/6272

T234p Teijeiro, Tarsila Tonsig Garcia, 1987-  
A presença das mulheres no ensino de história na educação de jovens e adultos / Tarsila Tonsig Garcia Teijeiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Raquel Gryszczenko Alves Gomes.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Estudos de gênero. 3. Ensino. I. Gomes, Raquel Gryszczenko Alves, 1983-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The presence of women in history teaching in youth and adults education

**Palavras-chave em inglês:**

Youth and adult education

Gender studies

Teaching

**Área de concentração:** Ensino de História

**Titulação:** Mestra em Ensino de História

**Banca examinadora:**

Raquel Gryszczenko Alves Gomes

Alessandra Pedro

Glauca Cristina Candian Fraccaro

**Data de defesa:** 11-08-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino de História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6600-0471>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0045724219565923>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 11 de agosto de 2020, considerou a candidata Tarsila Tonsig Garcia Teijeiro aprovada.

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alessandra Pedro

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Glaucia Cristina Candian Fraccaro

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, à Unicamp – Universidade Estadual de Campinas –, local que me acolhe desde 2007, quando iniciei a graduação em História e que agora me proporcionou a oportunidade de realizar um antigo projeto pessoal, o mestrado, através do programa ProfHistória.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes pela orientação nesses anos: pela leitura crítica e atenta da minha dissertação, pelas correções necessárias e sugestões feitas ao longo desse processo.

À Glaucia Fraccaro e à Alessandra Pedro, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca do exame de qualificação. As reflexões trazidas sobre o meu trabalho e as indicações bibliográficas foram inestimáveis e me ajudaram a dar continuidade na escrita da dissertação que segue. Agradeço ainda por terem concordado em participar da banca de defesa.

À Eliana Sumi, pelo auxílio nos agendamentos de qualificação e defesa e pelas demais orientações no andamento desse trabalho.

Agradeço também aos meus colegas da turma de mestrado de 2018, pelos debates, pelos apontamentos no meu texto, pela troca de experiências e dicas de cursos e eventos.

Às amigas que me acompanham desde sempre:

Às que comigo frequentaram escola, curso de inglês e aulas de ballet: Camila, Gabriela, Hanna, Karina e Sarah, obrigada pelos momentos de leveza, pelas risadas, por compartilharem comigo planos e projetos e por permanecerem ao meu lado apesar da correria do dia a dia e da distância física. Agradeço a todas pelo carinho, pelo cuidado e pelo apoio de sempre.

Às amigas que a Unicamp me trouxe: Ana Laura, Cassia, Leticia, Liliana, Marina, Miriam e Priscila, que me acompanham há tantos anos e participaram desse de vários outros desafios que encarei. Obrigada pela presença constante, pelos animados encontros, pelos conselhos e pelos instigantes debates no grupo de *WhatsApp*. A participação de vocês foi fundamental para a conclusão dessa etapa.

À Michele Cassiano, pelo estímulo, por me ajudar a enxergar que desafios podem ser assustadores, mas que trazem aprendizados valiosos. Agradeço por estar comigo nesse processo de construção e reconstrução constantes e de aceitação.

Ao Max Sawaya, que se tornou meu principal ouvinte e parceiro. Obrigada pelas provocações, pelas cutucadas que me fazem sair da zona de conforto, por todo carinho e amor, por me trazer calma e tranquilidade quando eu mais preciso.

Aos meus familiares,

Pai e mãe por toda a dedicação, pelo apoio e amor de sempre. Ao meu pai, Daniel, pelo permanente incentivo ao estudo e à busca pelo conhecimento; a minha mãe, Denise, por me apresentar ao mundo das mulheres que lutam por seus direitos e por demonstrar uma confiança inabalável de que a construção de um mundo melhor é possível.

Aos meus tios, Mauricio e Nice, e à minha avó Emília por terem me acompanhado com carinho nesse processo, pelo incentivo e pela constante torcida para que tudo corresse bem.

Ao meu irmão, Guilherme, que foi, desde o início, minha maior inspiração; agradeço pelas dicas e sugestões e pelas viagens em sua companhia, irei visita-lo onde você estiver!

Por fim, aos meus alunos e alunas, por esse cotidiano de aprendizados, pela troca de conhecimentos e de experiências de vida. Vocês são a real motivação de todo o trabalho que se segue nessas páginas.

## **Resumo**

A História no ensino básico ainda é vista, majoritariamente, a partir de uma perspectiva masculina: quase não se fala de mulheres como protagonistas históricas e, nas poucas vezes em que elas são apresentadas nos materiais didáticos, estão em uma pequena caixa de curiosidades ou em textos complementares separados dos conteúdos principais. O objetivo desse trabalho é de observar o modo pelo qual os debates acadêmicos sobre gênero foram incorporados no ensino de História na educação básica, com destaque para a rede do município de Campinas, buscando evidenciar o lugar reservado para as mulheres e a forma como são apresentadas nos conteúdos abordados pelo componente curricular de História. Considera-se, também, a presença do conceito de gênero em documentos relativos à Educação, no intuito de se mostrar como se dá a inserção da temática de gênero nos marcos legais da área. Dedicar-se especial atenção para o contexto do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao se analisar como o fator gênero influencia na composição das turmas de EJA e como a questão aparece nos materiais didáticos utilizados. O estudo foi pautado pela leitura das obras de pesquisadores das áreas de gênero e educação, como Joan Scott, Michelle Perrot, Margareth Rago, Guacira Lopes Louro, Circe Bittencourt, entre outros, e pela análise da legislação vigente e de materiais didáticos de História.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Estudos de Gênero, Ensino.

## **Abstract**

History taught in basic education is still seen, mainly, by a masculine perspective: women rarely appear as historical protagonists and, in the few times they are presented in textbooks, they are inserted into small boxes of curiosity or into complementary texts apart from the main contents. The purpose of this work is to observe to what extent the academic debates towards gender were incorporated in History teaching in basic education, with a special attention to basic education in the city of Campinas, in an attempt to highlight the place reserved to women and the way they are shown in the contents addressed. The presence of the gender concept in official documents regarding basic education were also taken into account in order to show in which ways the introduction of gender issues in legal frameworks occurs. Special attention was devoted to the context of the Youth and Adult Education, by analyzing how the gender factor influences in the composition of classes and how gender issues are presented in textbooks for this modality. This study was guided by reading the works of researchers on the areas of gender and education, such as Joan Scott, Michelle Perrot, Margareth Rago, Guacira Lopes Louro, Circe Bittencourt, among others, and by analyzing the current legislation and textbooks.

**Key words:** Youth and Adult Education, Gender Studies, Teaching.

## **Abreviaturas e Siglas**

**ABSP – Anuário Brasileiro de Segurança Pública**

**BNCC – Base Nacional Comum Curricular**

**CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos**

**EAD – Ensino à Distância**

**EJA – Educação de Jovens e Adultos**

**IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**MEC – Ministério da Educação**

**PBA – Programa Brasil Alfabetizado**

**PNE – Plano Nacional de Educação**

**PNLA – Plano Para a Alfabetização de Jovens e Adultos**

**PNLD – Plano Nacional do Livro Didático**

**PNLD EJA – Plano Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos**

**Sumário:**

<b>Apresentação</b> .....	<b>11</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: As relações de gênero e o ensino de História</b> .....	<b>25</b>
<b>1.1. A categoria de gênero</b> .....	<b>25</b>
<b>1.2. Gênero e o ambiente escolar</b> .....	<b>34</b>
<b>Capítulo 2: Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1. A história da EJA</b> .....	<b>51</b>
<b>2.2. As relações de gênero na EJA</b> .....	<b>57</b>
<b>2.3. O ensino de História na EJA no município de Campinas</b> .....	<b>60</b>
<b>2.4. Análise de livro didático</b> .....	<b>64</b>
<b>Capítulo 3: Sequência didática</b> .....	<b>86</b>
<b>Considerações finais</b> .....	<b>101</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>104</b>

## **Apresentação**

A ideia dessa pesquisa surgiu de minha prática como professora de História: ela revela inquietações e questionamentos que passei a fazer quando retornei à sala de aula, agora não mais como aluna, mas como professora. Percebi que existe um grande distanciamento entre o mundo acadêmico e a escola, principalmente no âmbito do sistema público de ensino. Áreas de pesquisa já estabelecidas ainda não apresentam influência nos conteúdos ensinados na educação básica e ideias e conceitos que já foram questionados e problematizados ainda são reproduzidos cotidianamente de forma acrítica.

Quando iniciei a minha graduação em História, em 2007, numa das primeiras aulas, um professor perguntou para os recém-ingressantes quais eram as nossas motivações para ter escolhido o curso e o que pretendíamos fazer depois de formados. Lembro que a minha resposta foi semelhante a da maior parte dos meus colegas: respondi que gostava muito de estudar História na escola, que gostava de filmes e livros com essa temática e que não sabia o que iria fazer depois de formada, mas que certamente não seria professora de História. Ser professora era algo inimaginável, acredito que essa recusa geral em se projetar como docente se deva à forma como o professor que atua no ensino básico é tratado no Brasil e ao modo com que a profissão é vista como algo pequeno e desimportante.

Também se tem cada vez mais difundida uma ideia de sala de aula como um local desagradável, quase insuportável para alguns, e dos alunos como irresponsáveis, desinteressados, grosseiros ou violentos. Recordo-me que, quando decidi arriscar pela carreira como professora e iniciei os estudos para ingressar na rede pública de ensino, muitos amigos me questionaram, disseram que eu devia mudar de área e investir em outra formação, alguns demonstraram preocupação verdadeira, pois acreditavam que eu entraria em um ambiente perigoso e hostil.

Ser professora de História no ensino básico da rede pública é, realmente, um desafio constante. São muitos os obstáculos e a realidade de uma sociedade desigual e marcada pela violência apresenta-se diariamente. É comum termos o sentimento de impotência: por vezes, nos deparamos com realidades de vida das mais adversas, como alunos e alunas que vivem em situação de miséria ou que são vítimas de abusos e, mesmo tomando

as medidas que nos cabem nesses casos, continuamos com a sensação de que não foi o bastante. Outro extremo que se encontra entre os profissionais que trabalham nas escolas é o do comodismo: percebo que, com o passar dos anos, se não permanecermos atentos, tornamo-nos insensíveis e acostumados às histórias de descaso, abuso e abandono, pois elas acabam sendo naturalizadas no nosso cotidiano.

Assim, a escola acaba exercendo um papel mais amplo do que aquele normalmente atribuído a ela e o professor ocupa uma posição muito maior do que a de um transmissor de conteúdos. Para além das aulas, percebo que a educação e a escola têm grande importância na vida desses jovens e adultos, já que, para muitos, a escola é o principal local de socialização e o professor é, frequentemente, uma referência para muitas crianças e adolescentes. Além disso, é a partir da escola que grande parcela dessa população tem acesso a atividades como exposições, teatro, cinema, literatura – acesso a um mundo que é diferente, que se apresenta como uma outra realidade, sistematicamente negada a esse grupo da sociedade.

A aula de História, em específico, abrange temáticas sensíveis e, por vezes, doloridas para alguns alunos e alunas. Ao se abordar temas como escravidão e racismo, por exemplo, toca-se em questões relacionadas à vivência de muitos dos negros presentes em sala. Ao se tratar de questões relacionadas às desigualdades de gênero, são expostos em aula os elevados números de violência no país aos quais as mulheres estão sujeitas, como casos constantes de assédio e agressões, sendo essa a realidade de muitas alunas, principalmente as que encontramos nas turmas de EJA. Isso nos revela que conteúdos e debates da História estão conectados a situações vivenciadas pelos estudantes no seu dia a dia, e que com a devida atenção e sensibilidade, é possível abordar o currículo escolar de modo a aproximar os alunos da escola, conferindo mais sentido ao conteúdo e gerando interesse entre eles.

A temática de gênero foi a que me tocou mais profundamente nesses anos de docência na rede pública, pois percebi como o tema ainda é ausente e como a ideia de se abordar questões de gênero gera um incômodo entre muitos colegas professores e alunos. Por vezes ouvi comentários que tentavam deslegitimar o debate sobre as desigualdades de gênero dentro da escola, desde opiniões afirmando que legalmente as mulheres já estão em igualdade com os homens a falas alegando que mulheres vítimas de violência, física ou psicológica, mantêm-se nessa situação por opção ou escolha. Enquanto professora, pude observar com

clareza - e certo espanto – o modo com que esses comentários e atitudes reproduzem o padrão de pensamento estereotipado e excludente no que se refere à questão de gênero.

O meu estranhamento deu-se tanto com a forma pela qual as relações de gênero são tratadas no ambiente escolar (envolvendo não apenas alunos, mas também os professores e gestores), quanto em relação ao próprio conteúdo de História trabalhado em sala de aula. Eu acreditava que encontraria nos materiais didáticos utilizados atualmente uma maior presença de mulheres como agentes no processo histórico, que teríamos uma perspectiva de gênero nos enfoques, que os debates sobre desigualdade estariam em discussão e que a escola contemporânea não seria reprodutora de estereótipos e preconceitos. No entanto, encontrei um ambiente marcado por práticas e dizeres que corroboram as desigualdades sociais, uma resistência por parte dos colegas docentes em tratar da questão e uma tímida incorporação da temática de gênero no conteúdo e nos materiais de História utilizados em sala.

Partindo desse incômodo gerado pelo cotidiano da experiência profissional, decidi estudar como ocorreu a incorporação dos debates feministas e das discussões sobre gênero no ensino de História e como essas questões foram tratadas nas escolas. O objetivo da pesquisa, então, foi fazer uma análise das relações de gênero no ensino de História. Isso se dá a partir da observação da questão de gênero dentro dos conteúdos trabalhados, na temática das aulas, bem como sua presença nos livros didáticos. Optou-se por um olhar mais focado na Educação de Jovens e Adultos, pois estou há anos trabalhando com essa modalidade, tenho familiaridade com esse perfil de alunos e intimidade com as especificidades presentes na EJA, tanto no que se refere às relações quanto ao conteúdo ministrado.

Ademais, identifico-me com a proposta da Educação de Jovens e Adultos, acredito no trabalho desenvolvido para esse público e na importância do bom funcionamento da EJA como forma de reparação social, pois, se essas pessoas estão ali é porque, de alguma forma, foi negado a elas o direito de estudar e de permanecer dentro da escola em outros momentos de suas vidas. A EJA vem tentar reparar esse caráter muitas vezes excludente da educação no Brasil, seja por questões sociais, pela falta de habilidade de se trabalhar com uma população heterogênea e plural ou por falta de investimento público. Acredito, ainda, que o fator gênero é fortemente presente nas turmas de jovens e adultos: ele pode ser apreendido em falas, na história de vida dos alunos e na própria composição das salas de aula.

Percebi, a partir das leituras e da observação do meu cotidiano enquanto profissional, que ainda temos um longo caminho a percorrer no que se refere à inserção da temática de gênero nas escolas. Dessa forma, a proposta aqui é repensar a prática docente, refletindo sobre como a propagação da desigualdade de gênero aparece no ensino de História em conteúdos, materiais, falas e comportamentos que são reforçados dentro do ambiente escolar. Assim, são incitadas novas práticas pedagógicas que abranjam a temática das relações de gênero no ambiente escolar e nos conteúdos estudados, para que, a partir dessa percepção se possa criar um ambiente propício à mudança, com novas ideias e novas posturas que ajudem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Introdução

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam em outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história. (Michelle Perrot, 2018)<sup>1</sup>

O presente trabalho abarca duas questões que têm chamado à atenção e gerado inúmeros debates na história recente do país: gênero e educação. Os últimos anos foram marcados por disputas e discussões acirradas nos campos da política, da economia e das questões sociais no país e percebe-se nitidamente um forte retorno de pensamentos conservadores, de uma postura autoritária e de uma tentativa de censura aos posicionamentos questionadores, ou que buscam propor mudanças na sociedade. Criou-se um ambiente em que pensamentos relacionados à igualdade de gêneros, direitos humanos, combate ao racismo, entre outros, são atacados, censurados e reprimidos.

Esse retorno a ideias conservadoras pôde ser observado no período eleitoral do ano de 2018, quando o então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro fez diversas declarações de cunho racista, machista e homofóbico durante a sua campanha, os quais, espantosamente, não o impediram de vencer as eleições. No que se refere à educação, o candidato levantou a bandeira de que os professores são os responsáveis pelo fracasso do sistema educacional brasileiro e chamou os docentes de doutrinadores. Na tentativa de desmoralizar e desacreditar os professores perante a sociedade, o candidato à presidência e sua equipe, inclusive, dispararam diversas *fake news*<sup>2</sup> sobre o trabalho docente e a realidade do ensino e das escolas brasileiras, afirmando, por exemplo, que os professores estavam

---

<sup>1</sup> PERROT, Michelle. **Os excluídos da história – operários, mulheres e prisioneiros**. 8. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2018, p.224.

<sup>2</sup> Notícia do jornal Folha de S. Paulo sobre o uso de informações falsas nas eleições com relação ao “kit gay”: [https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ministro-do-tse-determina-exclusao-de-publicacoes-com-expressao-kit-gay-usadas-por-bolsonaro.shtml?aff\\_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996](https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ministro-do-tse-determina-exclusao-de-publicacoes-com-expressao-kit-gay-usadas-por-bolsonaro.shtml?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996) – 16 de outubro de 2018.

utilizando um suposto material didático distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), por eles chamado de “kit gay”, que teria o intuito de influenciar as crianças a se tornarem homossexuais<sup>3</sup>.

Desde que o governo do presidente Jair Bolsonaro começou efetivamente, em janeiro de 2019, os debates em torno da educação têm ocupado as manchetes de jornais no Brasil e até mesmo de outros países pelas medidas polêmicas, pelas declarações em tom depreciativo para com os profissionais da educação e com o seu trabalho<sup>4</sup> e pela forma leviana com que as questões relativas à área têm sido tratadas. A política do Ministério da Educação tem sido marcada por medidas de corte e contingenciamento na verba destinada a investimentos para as universidades<sup>5</sup> e, desde o início do governo, foram várias as ações para promover o corte de bolsas para pesquisadores, principalmente os da área de humanas, que não é vista como um campo de pesquisa essencial para o desenvolvimento do país<sup>6</sup>.

No que se refere às questões de gênero, pode-se dizer que vivemos em um período conturbado, em que grupos conservadores da sociedade têm barrado o livre debate acerca dessa temática, especialmente quando ela é inserida na esfera educacional. Tanto políticos como pessoas da sociedade civil têm denunciado professores, escolas e materiais didáticos por fazerem uma suposta “doutrinação ideológica” nas escolas. Nessa visão, se a referida doutrinação não for barrada, os alunos e alunas estarão sujeitos a manipulações e serão estimulados pelos seus professores a ter um comportamento considerado subversivo ou rebelde<sup>7</sup>. No geral, combate-se qualquer tipo de concepção mais crítica ou reflexiva, qualquer abordagem que trabalhe com as temáticas de sexualidade ou gênero no ambiente escolar e que

---

<sup>3</sup> Reportagem do jornal El País sobre o suposto “kit gay”  
[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/17/politica/1539803187\\_851518.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/17/politica/1539803187_851518.html) – 17 de outubro de 2018.

<sup>4</sup> Reportagem do jornal britânico The Guardian sobre a acusação de doutrinação nas escolas brasileiras  
<https://www.theguardian.com/world/2019/may/03/brazil-schools-teachers-indoctrination-jair-bolsonaro> - 03 de maio de 2019.

<sup>5</sup> Reportagem do jornal americano The New York Times sobre os cortes da área da educação no atual governo  
<https://www.nytimes.com/2019/06/12/opinion/education-cuts-brazil-bolsonaro.html> - 12 de junho de 2019.

<sup>6</sup> Reportagem do jornal francês Le Monde sobre a redução dos investimentos em cursos da área de humanas no Brasil: [https://www.lemonde.fr/international/article/2019/05/03/au-bresil-le-ministre-qui-veut-reduire-les-sciences-humaines\\_5457823\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2019/05/03/au-bresil-le-ministre-qui-veut-reduire-les-sciences-humaines_5457823_3210.html) - 03 de maio de 2019.

Notícia do jornal Folha de S. Paulo sobre o corte de bolsa para a área de ciências humanas:  
[https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-investe-contrapesquisa-em-ciencias-humanas.shtml?aff\\_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d79961](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-investe-contrapesquisa-em-ciencias-humanas.shtml?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d79961) – 26 de março de 2020.

<sup>7</sup> Notícia do jornal Estado de S. Paulo sobre o incentivo a denúncia contra professores por parte do próprio Ministro da Educação: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/mec-diz-ter-enviado-oficio-a-secretarias-para-coibir-excessos-em-sala-de-aula,70003022050> – 23 de setembro de 2019.

proponha o respeito às diferenças, o combate à desigualdade e às diversas formas de violência.

Não obstante, apesar de haver uma campanha contra a presença da temática de gênero nas escolas, percebe-se, na observação de dados sobre a realidade brasileira – como os índices alarmantes de violência contra a mulher no país –, a urgência de se trazer esses temas para debate. De acordo com o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (ABSP), publicado em 2019<sup>8</sup>, há um registro de violência doméstica a cada dois minutos, evidenciando 0,8% de aumento com relação ao ano anterior. Houve crescimento, também, de 4% no índice de feminicídios, além disso, 65,6% desses crimes aconteceram dentro da própria residência das vítimas. O Atlas da Violência de 2019<sup>9</sup> revela que, em média, treze mulheres são assassinadas por dia no Brasil, sendo que no período analisado, de 2007 a 2017, o número de homicídios dentro de casa e por arma de fogo aumentaram. Dados revelados pela pesquisa “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – 2ª edição”<sup>10</sup>, também publicada no ano de 2019, mostram que quase 60% da população afirma ter testemunhado atos de violência ou assédio contra mulheres nos últimos doze meses; que 27,4% das mulheres com dezesseis anos ou mais sofreram algum tipo de violência e que 37,1% das mulheres sofreu algum tipo de assédio no mesmo período.

Ainda de acordo com o ABSP, o ano de 2018 teve o maior número de estupros já registrado: ocorrem cento e oitenta estupros por dia no Brasil, sendo que 96,3% dos autores era do sexo masculino, que 81,8% das vítimas são mulheres e 53,8% meninas de até treze anos de idade. Essas publicações revelam ainda que as mulheres com menor escolaridade e as

---

<sup>8</sup> FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2019.

O 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública traz dados e produz estatísticas sobre fenômenos relacionados à violência e segurança pública no país no ano de 2019 e dentre o material apresentado estão estatísticas sobre a violência de gênero no Brasil. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>

<sup>9</sup> INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro, 2019.

O Atlas da Violência 2019, publicação produzida pelo IPEA e pelo FBSP, traz uma compilação de dados relativos à violência no Brasil, do período de 2007 a 2018, incluindo índices referentes à violência de gênero. Disponível no endereço eletrônico: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019\\_05jun\\_vers%C3%A3o-coletiva.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019_05jun_vers%C3%A3o-coletiva.pdf)

<sup>10</sup> FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**, 2ª edição, 2019.

“Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – 2ª edição” é uma pesquisa de caráter quantitativo produzida pelo FBSP e pelo Instituto Datafolha. O objetivo foi o de levantar informações acerca da percepção sobre a violência contra a mulher e da sua vitimização de acordo com os tipos de agressão, o perfil da vítima e as ações por ela tomadas. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>

mulheres negras estão mais suscetíveis a sofrer violência de gênero e que a maior parte das vítimas não denuncia os seus agressores por motivos como receio de uma possível retaliação e medo do julgamento a que serão submetidas, além da falta de confiança nas instituições de justiça e de segurança pública do país.

Os dados relativos à realidade brasileira são assustadores, mas é preciso tê-los em vista, pois eles revelam como a sociedade brasileira é violenta e hostil às mulheres e, por conseguinte, evidenciam o caráter de urgência em se debater essa realidade nos mais diversos espaços, incluindo o ambiente escolar. Como argumenta Susane Rodrigues de Oliveira<sup>11</sup>, trazer a discussão de gênero para a escola é uma forma de ajudar a combater a violência, uma vez que, ao se tratar dessa temática, são abordadas criticamente as desigualdades de gênero, a forma com que elas se manifestam nas relações cotidianas e o impacto e as consequências que geram na vida de homens e mulheres.

Além disso, esse debate pode auxiliar na desconstrução de normas, hábitos e práticas sociais que dão suporte para o estabelecimento de determinados papéis de gênero. Esses papéis se referem ao comportamento estipulado para cada gênero; assim, espera-se que as pessoas atuem de acordo com o modelo, masculino ou feminino, criado para elas, com base na observação das características de seu corpo biológico. Sobre papéis de gênero, Miriam Pillar Grossi explica que:

Papel é aqui entendido no sentido que se usa no teatro, ou seja, uma representação de um personagem. Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero. Estes papéis mudam de uma cultura para outra<sup>12</sup>.

Assim sendo, esses papéis envolvem referências de comportamentos e atitudes que são associados à “masculinidade” e à “feminilidade”. Esses padrões de comportamento são socialmente convencionados e são, com frequência, reforçados nas escolas. Dessa forma, a escola, que poderia ser um ambiente de desconstrução desses paradigmas de comportamento, acaba sendo mais um local de reprodução, pois ao se evitar ou até mesmo proibir a abordagem da temática nas escolas, elimina-se uma possibilidade de

<sup>11</sup> OLIVEIRA, Susane Rodrigues. “Guerras e violência sexual nos livros de história brasileiros: análises e orientações pedagógicas feministas”. Em: OLIVEIRA, S.; SILVA, E.; STEVENS, C.; ZANELLO, V. (Org). **Relatos, análises e ações no enfrentamento da violência contra as mulheres**. Brasília: Technopolitik, 2017, p. 132.

<sup>12</sup> GROSSI, Miriam Pillar. “Identidade de Gênero e Sexualidade”. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998. p.6.

problematização desses estereótipos e de se desenvolver atitudes baseadas em respeito às diferenças, de tolerância e de combate à violência.

Desde o início da década de 2010, observou-se um aumento nos discursos mais conservadores dentro dos debates nacionais, principalmente no que se refere a questões sociais e políticas. Como afirma Luis Felipe Miguel<sup>13</sup>, essas vozes conservadoras passaram a se preocupar com projetos que contêm a proposta de combater a homofobia e o sexismo, pois acreditam na ideia ilusória de que esses projetos estariam difundindo uma suposta “ideologia de gênero”<sup>14</sup> entre alunos e alunas. Assim, essas posturas conservadoras levaram a questão para o campo da moral, como se a escola estivesse se colocando em oposição às famílias e tentando subverter os alunos no sentido de forçar um comportamento de revolta ou de confronto.

Recentemente, casas legislativas pelo país têm debatido o programa Escola sem Partido. Criado pelo advogado Miguel Nagib no ano de 2004<sup>15</sup>, o projeto parte do falso pressuposto de que os professores estariam envolvidos numa tentativa de doutrinar os alunos, esses vistos como simples receptores passivos e influenciáveis. O programa tem uma forte marca de autoritarismo e coloca os professores sob suspeita, sugerindo que alunos e pais fiscalizem o trabalho realizado em sala de aula. Logo, o programa almeja criar um ambiente de vigilância nas escolas ao estimular que pais e alunos denunciem posturas, comentários ou conteúdos que são considerados inadequados pelos idealizadores do projeto.

O objetivo desse programa é, portanto, cercear o professor, estabelecendo o que deve ou não ser dito em sala de aula, tirando a liberdade de aprender e ensinar, o que fere um direito estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e excluindo a diversidade de ideias, pensamentos e diferentes concepções pedagógicas<sup>16</sup>. Como aponta Fernando Penna<sup>17</sup>,

---

<sup>13</sup> MIGUEL, Luis Felipe. “Da doutrinação marxista à ideologia de gênero – Escola sem partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro”. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, pp. 590-621, 2016, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 595-596.

<sup>14</sup> A terminologia “ideologia de gênero” surge em documentos oficiais da Igreja Católica no final da década de 1990, numa tentativa de comparar o feminismo com ideologias como o comunismo e o nazismo. Posteriormente, outros grupos da sociedade aderem a esse movimento, como diversas denominações evangélicas, com o objetivo de resistir às ideias de direitos sexuais e reprodutivos, de igualdade de gênero e de combate à homofobia. No caso do Brasil, o conceito de ideologia de gênero ganha força em 2010, ano em que o STF garantiu que a união entre pessoas do mesmo sexo tivesse *status* equivalente ao casamento heterossexual.

Ver: CAMPANA, Maximiliano; MISKOLCI, Richard. “Ideologia de Gênero” notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

<sup>15</sup> O Programa Escola sem Partido está disponível no endereço eletrônico: <http://www.escolasempartido.org/>

<sup>16</sup> PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. Em: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

o programa visa reduzir a educação à instrução, excluindo a socialização e a subjetivação, de modo que o professor passaria a ser apenas um transmissor de conteúdo e não mais um profissional da educação.

Entre os temas que o projeto Escola sem Partido quer proibir de serem debatidos nas escolas está a questão de gênero, chamada por seus idealizadores de “ideologia de gênero”. O programa parte do princípio de que a intenção ao se discutir gênero em sala de aula seria a de impor determinada orientação sexual ao aluno que seria contrária a sua natureza biológica. Como afirma Penna:

Existe um uso intencional de termos para desqualificar esse debate em sala de aula. Gênero não é ideologia, mas sim teoria. A discussão dessa teoria em sala de aula tem como finalidade problematizar as relações de gênero na nossa sociedade e em sua história, especialmente como forma de desconstruir o machismo, a homofobia e outras formas de desigualdade de gênero<sup>18</sup>.

Essa preocupação com a “ideologia de gênero” na educação já está presente nos debates políticos há alguns anos. Na ocasião da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>19</sup>, em 2014, houve grande discussão acerca da inserção no documento de um item relacionado a gênero, item esse que propunha a promoção da igualdade – incluindo as de gênero e orientação sexual. Na época da votação do PNE na Câmara dos Deputados, membros da casa pertencentes a partidos conservadores e aliados a denominações religiosas conseguiram retirar as menções a gênero e orientação sexual, alegando que inserir questões relacionadas a gênero seria doutrinar os estudantes impondo um determinado comportamento subversivo e contrário ao “supostamente natural”, defendido pelas famílias<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup>PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. Em: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 46-47.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>19</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) abrange um conjunto de metas para a educação, aprovadas em forma de lei, que devem ser alcançadas dentro de um prazo de dez anos. Essas metas envolvem todos os aspectos referentes à organização da educação no país e propõem objetivos e prioridades a serem cumpridos. A elaboração do novo PNE se iniciou em 2011 e sua vigência se estenderá de 2014 a 2024; a lei está disponível no endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Também é possível monitorar o cumprimento das metas do plano a partir do endereço eletrônico do Observatório do PNE: <https://observatoriodopne.org.br/>

<sup>20</sup> Notícia da Câmara dos Deputados referente às discussões de gênero entre os membros: <https://www.camara.leg.br/noticias/475182-discussao-sobre-genero-e-orientacao-sexual-nas-escolas-divide-opinioes-em-audiencia/> - 11 de maio de 2015.

Pode-se ressaltar, também, a recente polêmica quanto à inserção das questões de gênero e de sexualidade na Base Nacional Comum Curricular<sup>21</sup>. Após uma grande discussão, na qual políticos e líderes religiosos tiveram papel decisivo, o Ministério da Educação decidiu, por fim, retirar menções a “identidade de gênero” e “orientação sexual” do texto. Essas expressões apareciam em trechos que se referiam a temáticas como equidade, igualdade e pluralidade, reportando-se, então, as desigualdades presentes na realidade dos estudantes e as formas de problematizá-las em sala de aula.

A base curricular aprovada, em 2017, para o ensino fundamental não fala em gênero especificamente e utiliza o termo *mulheres* apenas em duas unidades temáticas a serem desenvolvidas. A primeira, referente ao 6º ano, tem como tema “trabalho e formas de organização social e cultural”: o seu objeto de conhecimento é “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” e a habilidade desenvolvida é “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”<sup>22</sup>.

O segundo momento é referente ao conteúdo do 9º ano, com a temática “modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, com o objeto “o processo de redemocratização; a constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); a história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais” e a habilidade a ser desenvolvida é “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”<sup>23</sup>.

Desse modo, pode-se perceber como, ainda que empregando os termos “mulher” ou “mulheres”, a matéria de gênero está pouco presente, já que foi colocada à margem dos conteúdos e abordagens. A temática sobre mulheres aparece em apenas dois momentos: no primeiro, ainda podemos encontrar uma aproximação que mostra o protagonismo das mulheres; no segundo, porém, temos uma abordagem da mulher enquanto vítima e meramente alvo de violência, reforçando estereótipos socioculturais.

---

<sup>21</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo estabelecido pela LDB que tem a função de nortear todos os sistemas de ensino do país e todas as propostas pedagógicas das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O documento está disponível no endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

<sup>22</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 419.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 425.

Recentemente, no ano de 2019, políticos se voltaram mais uma vez para a temática de gênero na educação. O governador do Estado de São Paulo, João Dória, ordenou que fossem recolhidos das escolas estaduais materiais didáticos da disciplina de Ciências destinados ao 8º ano que abordavam questões de diversidade sexual e gênero, pois, de acordo com o governador, o material estaria fazendo apologia à “ideologia de gênero”. Posteriormente, em decorrência de uma decisão da Justiça de São Paulo<sup>24</sup>, o governador afirmou que devolveria o material para as unidades educacionais, juntamente com uma cartilha extra explicativa sobre a temática de gênero. O presidente, Jair Bolsonaro, por sua vez, declarou que pediu ao MEC a elaboração de um projeto de lei que proíba de se falar sobre as questões de gênero nas escolas de ensino fundamental, para proteger os alunos da chamada “ideologia de gênero”<sup>25</sup>. Constata-se, então, que os debates de gênero causam desconforto e despertam preocupação nesses setores que enxergam a escola como um local de preservação de uma moralidade conservadora e excludente.

Tendo em vista essas mudanças institucionais dadas à questão de gênero e a retirada do termo de documentos oficiais que tratam da educação, ressalta-se a importância de se discutir a temática com a sociedade, sobretudo, com o grupo escolar. Telma Fortes afirma a importância de intervenções feitas pelos professores, pois esse tipo de mediação “possibilita a construção de uma sociedade equitativamente e igualmente cidadã, onde os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres não sejam resultados de estereótipos sexistas”<sup>26</sup>. A inserção de novas questões referentes às relações de gênero, em suas mais variadas possibilidades, pode ocorrer nas diversas modalidades de ensino, tanto para crianças e adolescentes do ensino fundamental regular, quanto para os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No presente trabalho, decidiu-se pelo enfoque no ensino de História na EJA<sup>27</sup> devido a razões práticas e objetivas relacionadas ao cotidiano da sala de aula e da pesquisa. Ademais, sendo a sala de EJA composta por adolescentes e adultos, os debates e conversas que envolvem a temática das relações de gênero são sempre muito ricos e reveladores, pois os

---

<sup>24</sup> Notícia do jornal Folha de S. Paulo sobre o processo movido por professores da rede estadual de ensino de São Paulo contra a medida do governador João Dória: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/professores-vao-a-justica-contr-a-ordem-de-doria-de-recolher-apostilas.shtml> - 10 de setembro de 2019.

<sup>25</sup> Notícia do Jornal Estado de São Paulo sobre as declarações do governador João Dória e do presidente Jair Bolsonaro sobre a temática de gênero nas escolas: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-preparar-pl-que-proibe-ideologia-de-genero-no-ensino-fundamental,70002994948> – 03 de setembro de 2019.

<sup>26</sup> FORTES, Telma. “O que é de Menino? O que é de menina? Uma discussão a partir de gênero e sexualidade nas escolas públicas no município de Porto Velho”. **Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares** ST 07, 2006, p. 5.

<sup>27</sup> Nesse trabalho, trata-se da “EJA – anos finais”, isto é, a EJA que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental, correspondente do 6º ao 9º ano do ensino regular.

alunos e alunas demonstram interesse em opinar e relatar experiências pessoais envolvendo a questão. Inúmeras vezes, enquanto professora, ouvi relatos e até mesmo testemunhei episódios da história de vida de mulheres que enfrentam discriminações, preconceitos e violência em sua vida cotidiana. Na função de professora de História já presenciei mulheres abandonarem o estudo a pedido do marido, ouvi histórias de alunas que eram vítimas de violência física, sexual, psicológica ou que conviviam com mulheres que sofriam essas violências.

Desse modo, percebe-se que apesar de a questão de gênero ter sido frequentemente debatida no Brasil<sup>28</sup>, ainda há muita desinformação sobre esse assunto, tendo em vista que o conceito de gênero tem sido mal interpretado e encarado com desconfiança devido a uma distorção que foi feita por segmentos mais conservadores da sociedade. Ideias equivocadas sobre o tema são divulgadas, o que faz com que muitas pessoas se assustem com a temática do gênero em sala de aula, acreditando na existência de uma tentativa de doutrinação ou de provocação e embate por parte dos profissionais. Portanto, uma vez que a escola também é produtora de concepções de gênero e sexualidade, de construções de ideias do que é masculino e feminino, confirma-se a importância de se trabalhar as desigualdades de gênero na escola, em especial, a partir do ensino de História.

A partir do que foi exposto, a presente dissertação se estrutura de modo a propor uma reflexão acerca das questões de gênero em relação à escola e ao ensino de História, com olhar particular para a Educação de Jovens e Adultos. A ideia aqui é a de pensar sobre de que forma as desigualdades e os estereótipos se fazem presentes na escola e analisar de que modo o ensino de História está relacionado à questão, observando-se em que medida os conteúdos trabalhados e materiais utilizados corroboram para a manutenção de desigualdades.

No **Capítulo 1** há a análise da emergência do conceito de gênero, através de uma retomada de sua história desde os debates surgidos com o movimento feminista até a incorporação da temática na academia. Segue-se com a investigação sobre como o conceito se apresenta no ambiente escolar, tanto no que se refere a práticas e comportamentos nas relações entre os sujeitos ali presentes, quanto no que se refere aos conteúdos de História em currículos e materiais didáticos.

No **Capítulo 2**, desenvolve-se a análise sobre os aspectos relativos à área da educação especificamente. O Capítulo se inicia com uma exposição sobre a Educação de

---

<sup>28</sup> Reportagem do jornal El País sobre a suposta doutrinação nas escolas brasileiras: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880\\_757085.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html) - 05 de maio de 2020.

Jovens e Adultos, sua história e seus objetivos, assim como a investigação de como o fator gênero está presente na composição das turmas de EJA. Posteriormente, fez-se uma explicação sobre o funcionamento da EJA no município de Campinas, seguida de uma análise de dois exemplares de livros didáticos específicos dessa modalidade no intuito de se observar se há a incorporação de uma perspectiva histórica de gênero e como ela ocorre nesses materiais.

No **Capítulo 3**, há a sugestão de uma sequência didática que tem por finalidade estimular a abordagem do ensino de História sob a perspectiva de gênero. Nessa proposta se elaborou uma sequência relativa ao processo da abolição da escravidão evidenciando a participação ativa de mulheres através do uso de literatura e da indicação de variados documentos que podem ser levados para a sala de aula.

## Capítulo 1.

### As relações de gênero e ensino de História

#### 1.1) A categoria de gênero

Os estudos de gênero vêm assumindo um espaço de grande visibilidade não apenas dentro dos debates acadêmicos e na pauta das discussões científicas, mas também dos movimentos sociais, políticos, religiosos e educacionais país afora. Não obstante, este é o resultado de um processo de décadas de desenvolvimento epistemológico, de produção acadêmica e de reivindicações e manifestações dos movimentos de mulheres das mais variadas vertentes. Como aponta Margareth Rago,<sup>29</sup> no campo acadêmico houve uma incorporação de questões oriundas do movimento feminista que resultaram em mudanças epistemológicas, por meio da busca por novos parâmetros, de uma valorização da subjetividade e da emergência de novos temas, objetos e novas questões de observação, reflexão e análise.

As mudanças ocorridas no campo historiográfico proporcionaram o surgimento de diferentes perspectivas e novos sujeitos na História. Até o início do século XX ainda era presente uma historiografia positivista, voltada para o estudo dos homens em posição de destaque e de seus grandes feitos. Privilegiavam-se, assim, as fontes administrativas, militares e diplomáticas, o que destinava pouco espaço para a presença das mulheres nas páginas da História enquanto protagonistas em eventos ou em determinados períodos históricos, elas apareciam apenas como sujeitos complementares em relação ao agenciamento masculino. Com o surgimento da escola dos *Annales*, na década de 1920, foram se ampliando as possibilidades de abordagens, uma vez que o olhar do historiador voltou-se para a História das pessoas comuns e a narrativa de seu cotidiano, impulsionando, então, o estudo de outros sujeitos para além do homem branco<sup>30</sup>.

Posteriormente, há o desenvolvimento do campo da História Social, que promove uma pluralização dos objetos estudados pelos historiadores, conferindo à mulher a condição de objeto e sujeito da História, posição essa que ainda é reforçada com a emergência das

---

<sup>29</sup> RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e história”. Em PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

<sup>30</sup> PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. “A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero”. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, núm. 54, p. 281-300, dezembro, 2007, p. 284.

abordagens e interpretações da História das Mentalidades e da História Cultural<sup>31</sup>. Na década de 1970, surgem grupos acadêmicos, influenciados pelos movimentos políticos do período, que tomam as questões sobre a mulher ou sobre a relação entre homens e mulheres como objeto de estudo. Como afirma Guacira Lopes Louro<sup>32</sup>, inicialmente essas pesquisas apresentavam abordagens de cunho descritivo e denunciador, mas, mais adiante, são desenvolvidos novos paradigmas e teorias a partir dessas reflexões e postulações.

O conceito de gênero surge na segunda metade do século XX e essa emergência ocorre dentro dos debates iniciados com o movimento feminista sobre as desigualdades e a situação da mulher na sociedade da época. O conceito aparece, primeiramente, inspirado nos termos gramaticais para determinar e classificar os sentidos de masculino e feminino, mas ganha, em seguida, novos significados com o desenvolvimento de discussões e pesquisas acadêmicas na área. Finalmente, o termo é reexaminado e passa a ser utilizado pelas feministas para se referir ao caráter social das distinções que são formuladas a partir da relação entre os sexos<sup>33</sup>.

O movimento feminista abarca as lutas contra o sistema de opressão ao qual mulheres são submetidas, as reivindicações por seus direitos, o combate às violências a que elas estão expostas e propõe mudanças no modo com que os gêneros se relacionam. Conforme explica Joana Maria Pedro<sup>34</sup>, o feminismo teve diferentes fases desde o seu princípio em fins do século XIX até a atualidade – essas fases ficaram conhecidas como ondas feministas. A chamada primeira onda do feminismo surge entre o final do século XIX e o início do XX, e se pautava pelas reivindicações de direitos políticos, sociais e econômicos para as mulheres, como o direito ao voto. A segunda onda, circunscrita entre as décadas de 1960, 70 e 80, foi marcada pelas demandas do direito ao corpo, à sexualidade, aos direitos reprodutivos e pela luta contra sistema patriarcal; é o momento em que se questionam as ideias de determinismo biológico e em que se elabora o conceito de gênero. A terceira onda feminista, que marcou a década de 1990, foi influenciada pelo pós-modernismo, trazendo questionamentos sobre

<sup>31</sup> PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. “A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero”. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, núm. 54, p. 281-300, dezembro, 2007; SCOTT, Joan W. “História das Mulheres”. Em: BURKE, P. (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 4ª edição, 1992.

<sup>32</sup> LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. **Proj. História**, São Paulo, (11) nov. 1994, p. 31.

<sup>33</sup> SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria de análise histórica”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990, p. 3.

<sup>34</sup> PEDRO, Joana Maria. “Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea”. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011, p. 271.

identidades e sujeitos, e suscitando a noção de interseccionalidade, isto é, a intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade. Mais recentemente, a quarta onda revelou conceitos do feminismo *queer*, com a defesa da inexistência de um sujeito mulher estável, a denúncia do privilégio cis e de questões relativas à presença das questões de gênero na *internet*, como cyberfeminismo<sup>35</sup>.

Ressalta-se, entretanto, que o fato de a história do feminismo ter sido organizada nessas fases consecutivas, as chamadas ondas, não significa que exista uma ordem linear ou evolutiva que caminha sempre em direção a um estado superior ou mais desenvolvido. É preciso lembrar que as demandas das mulheres são plurais, elas surgem de lugares e realidades femininas das mais diversas e se relacionam com distintas culturas, etnias, religiões e tradições. Ademais, direitos conquistados não são garantidos para a eternidade, ou seja, há a possibilidade de retrocessos, o que reforça a necessidade de se estar sempre atento para que eles sejam não apenas garantidos por leis, mas cumpridos na prática e acompanhados de uma mudança de percepção da realidade e de comportamento sociais.

No início desse movimento, eram usados os termos *mulher* ou *mulheres*, e buscava-se mostrá-las como objeto e sujeito da história, acreditando na ideia de uma identidade comum entre elas. Posteriormente, porém, com a percepção de que não havia uma unidade dentro da categoria de mulher, mas sim a existência de múltiplas identidades, com características, demandas e experiências históricas diversas, optou-se, então, por falar no termo gênero. Nesse entendimento, o conceito de gênero enfatiza a construção social dessas diversas identidades e o seu atributo relacional, pois ele sugere que as concepções de feminino são criadas em relação às de masculino e vice-versa<sup>36</sup>.

A partir do final do século XX, a concepção de gênero passou a ser interpretada e utilizada como uma categoria de análise, a partir de uma noção de gênero como fator operante nas relações sociais e na construção do conhecimento histórico. Joan Scott<sup>37</sup> parte da ideia de que o gênero estaria inserido nas relações de poder, sendo uma primeira forma de conferir

<sup>35</sup> PEDRO, Joana Maria. “Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea”. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011, p. 274; ZEN, Daiane Dala. **Mulheres sem rosto: imagens do feminino nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004 – 2012)**. 2019. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Caxias do Sul.

<sup>36</sup> LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. *Proj. História*, São Paulo, (11) nov. 1994; PEDRO, Joana Maria. “Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea”. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011.

<sup>37</sup> SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria de análise histórica”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

sentido a essas relações. Scott<sup>38</sup> apresenta dois sentidos dessa teorização de gênero: o primeiro é o gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos – assim ele compõe símbolos, conceitos e expressões presentes em diversos contextos sociais; e o segundo aspecto é o gênero como uma forma primeira de significar as relações de poder, de modo que esses conceitos de gênero feminino e masculino participam da elaboração, estruturação e hierarquização das relações sociais e políticas.

Além disso, considerando que o uso do termo gênero implica em uma visão relacional, ou seja, que o estudo da mulher se dá em relação ao do homem, ele rejeita hierarquizações, representações binárias e explicações biológicas, ao mesmo tempo em que identifica e evidencia as construções sociais e os papéis de homem e mulher estabelecidos culturalmente. Para Scott, a análise consiste em entender como se constroem significados culturais a partir das diferenças observadas nos corpos, ou, em outras palavras, como ocorre a hierarquização e a transformação de homem e mulher em categorias fixas e como se dá o processo de construção dessas relações de gênero, isto é, ela propõe enxergar homens e mulheres como perguntas e não categorias definitivas e preestabelecidas. Nesse sentido, o aporte feminista aproxima-se dos chamados *filósofos da diferença* na busca por desconstruir as sínteses, as unidades e as identidades que se propõem naturais e absolutas; Joan Scott retoma o método de desconstrução de Jacques Derrida para desmanchar a oposição tida como universal entre homem e mulher e, sob a influência de Michel Foucault, entende o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais<sup>39</sup>.

Joan Scott<sup>40</sup> trouxe a ideia de mulheres e homens como produtos sociais: o conceito de gênero apresentado pela historiadora enfatiza o caráter social, histórico e cultural das distinções baseadas no sexo, assim, ressalta a construção feita a partir da percepção das características sexuais, afastando a naturalização e assumindo que as construções dos gêneros masculino e feminino ocorrem de forma correlata. Desse modo, a definição do gênero de uma pessoa não depende de seu sexo, mas sim de uma classificação social e pessoal do que é entendido como comportamento feminino e do que seria um comportamento masculino, de forma que o gênero distingue a prática sexual dos papéis que são estabelecidos e atribuídos

---

<sup>38</sup>SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria de análise histórica”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990, p. 21.

<sup>39</sup>RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e história”. Em PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 5.

<sup>40</sup>SCOTT, Joan W, op. cit.

aos indivíduos. Como expõe Carla Pinsky<sup>41</sup>, os sujeitos históricos agem tanto no processo de elaboração e manutenção dos significados e das relações de gênero como nos processos de resistência, ou seja, os sujeitos podem aceitar, modificar, adaptar e rejeitar essas concepções, não há uma incorporação automática, absoluta e incontestável.

Percebe-se, então, que a corrente de pensamento feminista evidencia e problematiza as relações de poder dentro da produção científica, o aporte feminista se contrapõe à ideia de uma produção de conhecimento como processo racional que teria por objetivo alcançar uma verdade universal. Assim, não há um saber neutro ou isento, como explica Margareth Rago, a abordagem epistemológica proposta pelo feminismo considera a “historicidade dos conceitos e a coexistência de temporalidades múltiplas”<sup>42</sup> por meio de novos objetos de pesquisa e questões levantadas.

Margareth Rago<sup>43</sup> afirma que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural que é distinta de uma vivência sob a perspectiva masculina, o que culmina em uma nova linguagem e em percepções históricas diferenciadas. Ao evidenciar a pluralidade de experiências históricas, a crítica feminista vem questionar a centralidade do conceito de homem universal, que seria o homem branco, heterossexual e ocidental, modelo esse que era usado como referência única de sujeito histórico.

Nesse sentido, as experiências e práticas desse sujeito, tido como universal, eram mais valorizadas do que as experiências de outros, como a vivência histórica na perspectiva das mulheres. Isso fez com que o mundo privado, por exemplo, fosse visto como sendo de menor importância em relação ao mundo público, pois esse último foi, durante muito tempo, designado como local de presença e ação masculinas. Michelle Perrot<sup>44</sup> explica que a narrativa histórica tradicional oferece maior destaque para o espaço público e os elementos econômicos e políticos nele presentes, conseqüentemente, ela pouco se refere às mulheres e suas experiências.

Uma vez que, por muito tempo, as mulheres ficaram relegadas ao espaço privado, as feministas reivindicaram a ideia de que o que é pessoal também é político, ou seja, que o

<sup>41</sup> PINSKY, Carla Bassanezi. “Gênero”. Em: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 47.

<sup>42</sup> RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e história”. Em PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p.12.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.3.

<sup>44</sup> PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 16-17.

espaço privado também é marcado por relações de poder, disputa e de controle. No que se refere à relevância de se observar as relações de gênero no âmbito da vida privada, Eleni Varikas explica que:

Esta afirmação insistia sobre o caráter estrutural da dominação expresso nas relações de vida cotidiana, dominação cujo caráter sistemático tinha sido precisamente obscurecido, como se fosse o produto de situações pessoais. A dominação era ao mesmo tempo oculta e assegurada através de poderosas instituições como a família e a heterossexualidade<sup>45</sup>.

Assim, partindo do princípio de que o que ocorre no ambiente privado também é político, entende-se que fazer uma história do ponto de vista privado também se faz necessário. Essa é uma das abordagens possíveis que permite se ter uma História do ponto de vista das mulheres, evidenciando as dinâmicas e as relações de poder existentes no espaço íntimo e na vida cotidiana.

Dessa forma, o objetivo, ao se fazer uma história sob uma perspectiva de gênero, não é transformar a mulher no novo sujeito universal, mas sim pensar a mulher em associação ao homem, problematizando as relações construídas entre ambos, isto é, as mulheres, na sua luta pela emancipação e democratização, não têm como proposta adotar os modelos de dominação pelos quais elas próprias foram oprimidas. Tendo em vista que o conceito de feminino se desenvolve em relação ao de masculino e vice-versa, a pesquisa em gênero abarca múltiplos objetos de análise, como observa Margareth Rago<sup>46</sup>, a categoria de gênero abre, também, a possibilidade de uma grande extensão de estudos, que compreende, por exemplo, abordagens referentes a concepções ligadas ao homem ou a masculinidade, como a análise da história da elaboração desses conceitos e as relações de poder que os envolvem.

Quando se fala na categoria de mulheres é importante enxergar dentro dela um campo de diversidade no qual ocorrem debates marcados por diferentes pautas e pontos de vista. Assim, alguns pesquisadores e pesquisadoras voltaram, atualmente, a utilizar os termos *mulher* ou *mulheres* em sua pesquisa, considerando a pluralidade envolvida, como uma forma de salientar qual é o sujeito histórico a que eles se referem. Utilizar esses termos é ainda uma forma de destacar o lugar de suplemento a que a história das mulheres foi relegada dentro de

---

<sup>45</sup> VARIKAS, Eleni. “O pessoal é político”: desventuras de uma promessa subversiva. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º. 3, 1996, p.8.

<sup>46</sup> RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e história”. Em PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 16.

uma ciência que se pauta pela perspectiva masculina, reforçando que este é um grupo que por muito tempo foi deixado à margem da história<sup>47</sup>.

Assim, os debates de gênero contribuem para pluralizar e diversificar o saber histórico, como explica Louise A. Tilly<sup>48</sup>, sem dúvidas, a história das mulheres ajuda a ampliar o entendimento que se tem sobre os fatos do passado. As categorias de gênero feminino e masculino são utilizadas para justificar as diferenças sociais entre homens e mulheres nas mais diversas áreas, como no acesso à educação, ao trabalho, no direito sobre o corpo, entre outros. Louise Tilly destaca a emergência dos estudos sobre a história das mulheres no sentido de desenvolver uma consciência feminista e proporcionar uma maior compreensão sobre essas desigualdades existentes. Tilly argumenta que:

Isto não é um apelo para integrar a história das mulheres a uma outra história, o que poderia significar apenas acrescentar materiais sobre mulheres e gênero sem analisar suas implicações, mas é um apelo para escrever uma história analítica das mulheres e para vincular seus problemas àqueles das outras histórias. É exclusivamente através desta confrontação que a história das mulheres terá possibilidades de modificar o quadro geral da história no seu conjunto<sup>49</sup>.

A filósofa Judith Butler<sup>50</sup> também elaborou análises sobre o conceito de gênero a partir da desconstrução do sujeito e da negação da existência de um sujeito universal, seja masculino ou feminino. Para a filósofa, todo sujeito é uma construção que envolve exclusão, diferenciação e até mesmo repressão, sendo essa uma construção que ocorre continuamente, de modo que esse sujeito não é um ponto de partida, nem um produto acabado, ele está se construindo constantemente. Assim como Joan Scott, Judith Butler realça o caráter histórico de conceitos como *sexo* e *corpo* e se contrapõe à dicotomia entre sexo e gênero, pois, em sua perspectiva, tanto o sexo como o gênero são construções culturais. De acordo com a filósofa, o gênero é constituído no tempo e abrange atos intencionais repetitivos, ele não é uma identidade estável, mas sim uma variável. Judith Butler introduz o conceito de *performatividade*<sup>51</sup>: nessa perspectiva, o gênero não é algo que somos, mas que fazemos, ou seja, nós vamos construindo nossa identidade a partir de nossas ações, de modo que o comportamento de um indivíduo produz o seu gênero.

<sup>47</sup> LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. **Proj. História**, São Paulo, (11) nov. 1994.

<sup>48</sup> TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu** (3), pp. 29-62, 1994, p. 34.

<sup>49</sup> Ibidem, p. 1-2.

<sup>50</sup> BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 211.

Todavia, mesmo que as análises, reflexões e estudos sobre gênero tenham movimentado as discussões acadêmicas, ainda há, na sociedade, uma confusão de termos e um mau uso dos conceitos. Nos recentes debates sobre a inserção da temática das relações de gênero no conteúdo escolar, o termo *gênero* tem sido comumente confundido com os conceitos de sexo e sexualidade. Cristina Scheibe Wolff e Rafael Araujo Saldanha<sup>52</sup> apontam as diferenças desses três conceitos: primeiro é o “sexo”, que se refere a características físicas e biológicas; o segundo é o “gênero”, que são os aspectos culturais, históricos e sociais de como são classificadas as pessoas partindo das diferenças entre os sexos; e a terceira é a sexualidade ou orientação sexual, que se refere às práticas sexuais das pessoas. O que acontece na nossa sociedade, segundo os autores, é que se enxerga uma relação direta e imutável entre esses três conceitos, de modo que uma fêmea deve ter comportamento feminino preestabelecido socialmente e sentir atração física por homens, isto é, pelo sexo oposto.

Portanto, os diversos conceitos de sexo, sexualidade e gênero devem ser analisados dentro de uma perspectiva ampliada que envolve os aspectos social, cultural e histórico. Guacira Lopes Louro<sup>53</sup> explica que o gênero apresenta aspectos tanto sociais como biológicos; tendo isso em vista, é preciso integrar o elemento biológico à história no intuito de esclarecer que o corpo também é lido historicamente e que as concepções biológicas são geradas dentro de determinadas conjunturas históricas. Além disso, ressalta-se que, mesmo dentro de um contexto específico, encontram-se diferentes identidades no que se refere às expressões de gênero, pois, apesar de haver um modelo de heteronormatividade instituído, os indivíduos reagem de distintas formas a essa imposição, não existindo, então, uma forma de manifestação única ou exclusiva<sup>54</sup>.

As construções coletivas dos conceitos de gênero ocorrem no dia a dia e na interação com os outros nos mais diversos espaços, como a casa, o ambiente de trabalho, a igreja e a escola. As ideias de gênero, desse modo, não são fixas, variando de acordo com determinadas circunstâncias e em diferentes dimensões, como o contexto social e o período histórico; assim, conseqüentemente, elas se configuram em um tema de constante análise e debate. Teresa de Lauretis aponta que o sistema sexo-gênero “é tanto uma construção

---

<sup>52</sup> WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araujo. “Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015, p. 30.

<sup>53</sup> LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. **Proj. História**, São Paulo, (11) nov. 1994, p. 37.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p.42.

sociocultural, quanto um aparato semiótico, sendo um sistema de representação que atribui significado (...) a indivíduos dentro da sociedade”<sup>55</sup>. A autora argumenta que existem tecnologias de gênero, que são artefatos culturais – como *internet*, televisão, cinema, rádio – que participam da construção e difusão de representações de gênero, juntamente com os discursos, as epistemologias e práticas institucionalizadas<sup>56</sup>.

Percebe-se, então, que a produção acadêmica sobre a questão de gênero se desenvolveu muito nas últimas décadas, porém, não encontramos o mesmo desdobramento no ensino de História da educação básica, tanto no que se refere ao que os currículos escolares propõem quanto ao teor dos materiais utilizados e a forma com que os conteúdos escolares são trabalhados em sala de aula. Portanto, é preciso repensar a aula de História no sentido de como o ensino desse componente curricular pode ocorrer sob uma perspectiva de gênero, objetivando revelar outros olhares, pensamentos e personagens diversificados, no caso, evidenciando a presença das mulheres<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> LAURETIS, Teresa. “A tecnologia do gênero”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 206-241, 1994, p.212.

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> No presente trabalho, utilizaremos o termo “mulher” com o propósito de evidenciar o recorte da pesquisa dentro da área de gênero, explicitando que o objeto estudado é o local reservado às mulheres na História ensinada no ensino básico.

## 1.2) Gênero e o ambiente escolar

A aula de História deve ser um espaço de discussão e questionamentos, de pensar e refletir; os debates em sala são uma oportunidade para os alunos aprenderem a expor seus pontos de vista e a ouvir opiniões divergentes da sua – são momentos em que nossas ideias, crenças e visões de mundo entram em confronto com as de outros sujeitos e com a própria realidade. Portanto, este deve ser um ambiente em que os mais diversos assuntos possam ser abordados, incluindo temas sensíveis, questões que ainda são polêmicas ou tabus para a sociedade, como os relacionados às questões de gênero: desigualdades, violências e desconstrução de papéis socialmente estabelecidos.

Quando se faz o planejamento de ensino, muito se pensa sobre os conteúdos que devem ser tratados em sala, trabalhos a ser entregues e provas a serem realizadas, mas pouca atenção é dada para interações e formas de socialização entre os alunos e para o desenvolvimento de uma postura autônoma, autoconfiante e de respeito entre os estudantes. Como argumenta Telma Fortes<sup>58</sup>, a escola deve se envolver no debate sobre as relações de gênero, pois, dentre suas várias funções, estão não apenas a formação intelectual, mas, também, a formação social, que tem sido esquecida ou desconsiderada. Os conteúdos precisam ser pensados com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e as práticas de ensino devem ser elaboradas de tal forma que propiciem a observação, a reflexão e a construção do conhecimento no coletivo.

Na realidade do dia a dia, entretanto, a escola, frequentemente, acaba se configurando como um local de perpetuação de desigualdades de gênero, uma vez que não se propõe a analisar a presença dessas diferenças em seu interior. Pierre Bourdieu<sup>59</sup> aponta que o sistema escolar atua como mais um forte elemento de conservação social ao validar as desigualdades encontradas na sociedade, ao invés de problematizá-las. O sociólogo defende que, a partir do momento em que a escola não considera as disparidades presentes na sociedade quando do planejamento de métodos de ensino, das escolhas dos conteúdos e dos critérios usados para avaliação, ela acaba favorecendo os estudantes que já são privilegiados, que já têm uma herança cultural familiar, o que envolve incentivo, valorização do estudo e

---

<sup>58</sup> FORTES, Telma. “O que é de Menino? O que é de menina? Uma discussão a partir de gênero e sexualidade nas escolas públicas no município de Porto Velho”. **Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares** ST 07, 2006, p. 1.

<sup>59</sup> NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

acesso a bens culturais, em detrimento dos demais, que acabam relegados a locais desvalorizados no espaço escolar. Bourdieu<sup>60</sup> ainda aponta que a escola, ao tentar manter uma postura neutra, acaba naturalizando as desigualdades ali presentes, tratando aptidões que são socialmente condicionadas como dons ou méritos e reforçando as diferenças sociais e culturais entre os alunos e alunas.

Os docentes, muitas vezes, acabam reproduzindo estereótipos do que é ser mulher ou homem, do que seria um comportamento adequado para meninos e meninas; espera-se, por exemplo, que meninos se saiam melhor nas aulas de Educação Física, que sejam mais agitados e, inclusive, indisciplinados. Já das meninas, espera-se um comportamento dócil, sereno e mais disciplinado. Até mesmo os gestos e expressões físicas<sup>61</sup>, como o modo de andar, de sentar e o tom de voz são objetos de observação e crítica, tenta-se imputar nesses corpos discursos sociais normativos que foram previamente estabelecidos. Assim, meninos e meninas são constantemente julgados pelo modo que se relacionam com o seu corpo e pelo modo que o expõe no espaço público.

Consequentemente, no ambiente escolar, as ideias de feminilidade e de masculinidade são construídas uma em relação à outra, sendo colocadas no sentido de oposição e de contraste. Como aponta Rosemeire dos Santos Brito,<sup>62</sup> parte dos alunos é atraída pelo modelo de masculinidade hegemônica, o qual se relaciona a ideias de dominação, imposição e poder perante o grupo no qual ele se insere. Esse modelo se apresenta para eles como uma referência de normas e um guia de comportamento<sup>63</sup>, que se afirma por meio de determinadas atitudes e condutas perante os colegas e professores e por manifestação envolvendo agressividade e indisciplina.

Esse conceito de masculinidade hegemônica começou a ser elaborado na década de 1980 e vem sofrendo reformulações com o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos sobre as masculinidades e o conceito de homem. Robert W. Connell e James W.

---

<sup>60</sup> NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação. Petrópolis**: Vozes, 1998, p. 59.

<sup>61</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017, p. 65.

<sup>62</sup> BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 291.

Messerschmidt<sup>64</sup> explicam que as masculinidades são configurações de práticas realizadas cotidianamente e que se organizam com base na estrutura das relações de gênero. Os autores pontuam que o conceito é histórico, sofrendo, portanto, redefinições de acordo com o local e o tempo em que está inserido e que existem múltiplas manifestações de masculinidades, as quais se organizam em posições de hegemonia e subordinação entre si. De acordo com Connell e Messerschmidt, essa hegemonia não precisa, necessariamente, referir-se a um padrão determinado de homem, mas ela aparece na produção de modelos, ideais e símbolos de masculinidade que são apresentados a esses meninos. Assim, essas ideias do que é ser masculino, de quais seriam os comportamentos tidos como condizentes ao ser homem, também se manifestam na escola, o que repercute no relacionamento desses meninos com os demais alunos, na sua relação com a escola e na sua aprendizagem.

No que se refere à questão do mau desempenho escolar, percebe-se uma conexão entre diferentes esferas como gênero, raça e classe social. Pode-se identificar uma maior presença de meninos negros e pobres nas aulas de reforço escolar, assim, observa-se que o chamado “fracasso escolar” também pode ser analisado sob uma perspectiva de gênero, pois ocorre com maior frequência entre os meninos: eles estão em maior número nos índices de evasão e repetência escolar do que as meninas<sup>65</sup>. Esses alunos são ainda mais presentes nas salas de recuperação e em maior proporção do que as meninas entre os adolescentes que compõem a EJA, sendo que, geralmente, os jovens enviados do ensino regular para estudar com os adultos são os que apresentam dificuldade em acompanhar o ritmo de estudo dos colegas de mesma idade<sup>66</sup>. Estes são os meninos vistos como “alunos-problema”, os “alunos difíceis”, que são frequentemente enviados à sala da direção; aqueles de quem os professores querem distância e que ocupam parte da pauta das reuniões pedagógicas entre os docentes. Não é raro ver professores comemorarem quando esses meninos atingem a idade mínima exigida para serem transferidos para as turmas da EJA - que normalmente têm suas aulas no período noturno - pois esse é visto como recurso ou solução para esse “problema”.

Esse tipo de pensamento e posicionamento entre os professores e professoras que reforçam os estereótipos de gênero são percebidos a partir da observação de atitudes e falas, seja durante as reuniões, nas conversas rápidas de corredor ou na forma com que lidam com

---

<sup>64</sup> CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013, p. 250.

<sup>65</sup> BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 19.

questões em sala. São comuns os comentários, em conversas na sala dos professores, nutridos de críticas a meninas que supostamente apresentam um comportamento inadequado porque correm, brigam ou gritam e aos meninos que apresentam alguma fragilidade ou que se mostram delicados, sensíveis. Existe um determinado padrão de comportamento incentivado e valorizado pelos professores, que, de forma geral, é atribuído às meninas; assim, a ideia de “bom aluno” é frequentemente relacionada a atitudes esperadas e reforçadas para as meninas. Entretanto, como demonstra Fabio Hoffmann Pereira<sup>67</sup>, os meninos são, de forma geral, avaliados e vistos como mais inteligentes, apesar de seu desempenho em notas e boletins não ser superior, pois as suas dificuldades são, de forma habitual, reportadas a condições externas, como problemas socioeconômicos e familiares e não ao seu intelecto.

Assim, há nas escolas padrões de comportamento calcados em estereótipos de feminilidade e masculinidade que são inadvertidamente reiterados e difundidos. Marília Pinto de Carvalho<sup>68</sup> ressalta que não é qualquer padrão comportamental feminino que é esperado e valorizado dentro da escola. Enaltece-se um padrão de feminilidade dominante que comporta características como a disciplina com os estudos, boa participação nas aulas, tranquilidade, capricho com o material escolar, mas, em contraponto, critica-se a passividade e a sensualidade em excesso. Desse modo, constata-se que no ambiente escolar há a presença de variadas formas de masculinidades e feminilidades, sendo elas reforçadas ou rechaçadas pelos sujeitos ali presentes, e que os docentes são figuras centrais com forte influência nesse processo.

Percebe-se, então, que os docentes levam para a escola as suas concepções e conceitos sobre gênero, sendo esses valores refletidos em sua prática por meio da escolha dos métodos de ensino, nos critérios de avaliação estabelecidos e nas relações interpessoais criadas<sup>69</sup>. Assim, o que se entende por masculino e feminino e as concepções de gênero instituídas social e culturalmente perpassam a escola, sendo ali produzidas ou reafirmadas. Guacira Lopes Louro diz:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero,

---

<sup>67</sup> PEREIRA, Fabio Hoffmann. “Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero”. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, 2008, p. 18.

<sup>68</sup> CARVALHO, Marília Pinto. “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. **Revista de Estudos Feministas** [online], vol.9, n.2, pp.554-574, 2001.

<sup>69</sup> MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando, NAVARRO, Carolina. “Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental”. **Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educação, n. 32, p. 25-46, 2011.

sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores<sup>70</sup>.

Compreende-se, então, que a temática de gênero vem sendo apresentada nas escolas de forma acrítica, com base em preconceitos e pautada por consensos sociais arcaicos. Sendo assim, é essencial problematizar o modo como os conceitos de gênero são elaborados, evidenciando o contexto social e cultural dessa construção, para que a escola consiga fazer uma reflexão sobre de que forma as desigualdades se fazem presentes em seu espaço. Como argumenta Gabriela Santetti Celestino<sup>71</sup>, quando a escola omite a presença das mulheres na História e a existência das desigualdades de gênero, ela acaba se tornando um local de perpetuação de antigos paradigmas da sociedade. Tendo isso em vista, deve-se pensar em como o ensino de História pode contribuir para problematizar a questão de gênero e amenizar as desigualdades no âmbito escolar.

Além dos estereótipos de gênero reproduzidos nas relações dentro do ambiente escolar, também se percebe a presença da questão no que diz respeito aos conteúdos tratados nos processos de ensino-aprendizagem. No ensino de História, em específico, nota-se a ausência das mulheres como agentes históricas nos conteúdos trabalhados em sala: as mulheres foram silenciadas ao longo da história e, hoje, dificilmente encontramos sua presença nos manuais escolares. Quando elas são anunciadas nos livros didáticos, são deixadas em segundo plano, de modo geral: as mulheres aparecem de forma escassa e isolada, isto é, são citadas algumas personalidades, como Princesa Isabel e Joana D'Arc, cujas histórias de vida são analisadas de forma individualizada, quase que a título de curiosidade. As mulheres não são consideradas e estudadas no coletivo como uma categoria ativa nos processos históricos: constata-se que não são tratadas como agentes de protagonismo, mas sim como coadjuvantes no processo histórico ou simplesmente como adornos de uma história maior.

---

<sup>70</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017, p. 68.

<sup>71</sup> CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. 2016. Dissertação de mestrado – Centro de ciências da educação. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 11-12.

Susane Rodrigues de Oliveira<sup>72</sup>, ao analisar livros didáticos de História, percebeu que esses materiais estão carregados de imagens e textos que expõem situações e atos de violência, fenômeno chamado de “pedagogia da crueldade”<sup>73</sup>. Dentre as violências retratadas nesses manuais está a violência sexual, sendo essa perpetuada contra mulheres em contextos de guerras, de maneira que as mulheres, juntamente com as crianças, são apresentadas como as maiores vítimas desses conflitos por serem submetidas a essa forma de violência. No entanto, o que se nota é uma ausência de problematização sobre esse cenário: a autora argumenta que falta um olhar questionador sobre os significados simbólicos desses atos sexuais ou sobre o que eles representam nesses contextos, pois, de acordo com Susane Rodrigues de Oliveira, eles estão mais relacionados com uma demonstração de poder do que com sexualidade em si. Assim, como argumenta a historiadora, é preciso salientar a operação das relações de poder na reprodução desses atos, conectando-as às hierarquias de gênero atuantes nessas sociedades.

No que se refere aos materiais didáticos, Guacira Lopes Louro<sup>74</sup> aponta que, nos livros, as imagens e quadros que representam os momentos da história conferem destaque a personagem do herói, uma vez que a figura masculina é vinculada às ideias de força, liderança e coragem e, portanto, à capacidade de empreender fatos históricos, já a figura feminina, de forma geral, aparece como representação dos conceitos abstratos de pátria ou de liberdade. Ainda nesse âmbito, Susane Rodrigues de Oliveira, ao analisar a construção da imagem das mulheres nos manuais de História para o ensino médio, afirma:

Os livros didáticos de história para o ensino médio – ao produzir e difundir sentidos para as relações sexuais, amorosas e matrimoniais entre mulheres e homens no passado – fazem circular, entre textos e imagens, representações históricas que constroem as mulheres como corpos dóceis, amorosos, erráticos, violáveis, servis, sacrificáveis, submissos, dependentes, maternos, irracionais, fúteis e emotivos<sup>75</sup>.

Percebe-se que a incorporação de questões ligadas às relações de gênero no ensino de História ainda se configura como uma tarefa em curso, mas de suma importância, pois incluir os debates de gênero dentro da escola é uma forma de se promover a desconstrução de

<sup>72</sup> OLIVEIRA, Susane Rodrigues. “Guerras e violência sexual nos livros de história brasileiros: análises e orientações pedagógicas feministas”. Em: OLIVEIRA, S.; SILVA, E.; STEVENS, C.; ZANELLO, V. (Org). **Relatos, análises e ações no enfrentamento da violência contra as mulheres**. Brasília: Technopolitik, 2017.

<sup>73</sup> Ibidem, p. 133-134.

<sup>74</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017, p. 62-63.

<sup>75</sup> OLIVEIRA, Susane Rodrigues. “A violência do dispositivo amoroso e assujeitamento das mulheres nos livros didáticos de história”. **Labrys**. (Edição em Português. Online), v. 30, p. 1-10, 2017, p. 1.

concepções estanques sobre os papéis de gênero que criam expectativas de comportamentos de homens e mulheres. Por conseguinte, é preciso, incentivar o questionamento e a leitura crítica de textos e imagens apresentados em materiais didáticos com os alunos e alunas em sala de aula como uma forma de se fazer notar as ideias transmitidas através dessas representações.

A partir do que foi exposto, observa-se que houve uma integração historiográfica da temática das mulheres nos livros didáticos, porém, foi uma incorporação feita a partir de *links*, boxes, ou, como diz Cristiani Bereta da Silva<sup>76</sup>, foram abertos apenas parênteses para abordar a história das mulheres. A presença delas ainda é apresentada, em sua maior parte, como anexos, adendos ou complementos, a historiadora infere que “as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a ‘base da elaboração da regra’<sup>77</sup>.

A abordagem da temática de gênero na escola pode se tornar uma forma de reagir às desigualdades vivenciadas na sociedade, pois uma das habilidades que se desenvolve com o estudo da História é a reflexão sobre as permanências e mudanças observadas com a passagem do tempo; assim, a História evidencia que não há um pensamento ou uma forma de entendimento que seja inerente e imutável. É importante reforçar o fato de que os costumes, as crenças e a cultura não são permanentes, que eles se transformam e que os indivíduos, como agentes históricos, podem tomar iniciativas no sentido de provocar essas mudanças. Como argumenta Paula Tatiane de Azevedo<sup>78</sup>, a escola é um local dinâmico onde se criam e recriam relações de poder, incluindo também as relações de gênero, desse modo, a questão de gênero dentro do ensino de História atuaria na desconstrução de estereótipos já estabelecidos de masculino e feminino, além de problematizar o que é considerado normal e o que é visto como anormal e de questionar as perspectivas androcêntricas e heteronormativas existentes no ambiente escolar.

Por isso, é importante que o professor tenha a oportunidade de buscar materiais variados e fontes diversificadas no intuito de inserir esses conteúdos, temas e perspectivas em seu cotidiano, pois muitas vezes ele não o encontrará no currículo ou no material didático

---

<sup>76</sup> SILVA, Cristiani Bereta. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero no livro didático.” **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007, p. 228.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 228.

<sup>78</sup> AZEVEDO, Paula Tatiane de. **É para falar de gênero sim!**. 2016. Dissertação de mestrado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 24.

disponível na escola. Frequentemente, para inserir um conteúdo novo ou para destacar determinado assunto, é preciso pular algumas páginas do livro didático e da apostila ou descartar alguns conteúdos – e isso causa certa insegurança no professor e um sentimento de que ele ou ela não estão oferecendo um ensino completo ou satisfatório. Porém, é preciso lembrar que o próprio livro já passou por um processo de seleção e que os currículos são elaborados a partir de escolhas, de modo que algo sempre será deixado de lado e o professor deve estar capacitado para fazer as suas escolhas.

Quando se fala de livro didático, é preciso ter em mente que sua produção e circulação estão inseridas em relações de poder que envolvem diversos sujeitos, como autores, editores, e até mesmo os governos. O Estado financia a indústria editorial do país através da compra desse material com o objetivo de promover uma distribuição em massa de livros didáticos como parte da política de acesso ao ensino básico<sup>79</sup>. Entretanto, é importante lembrar que existe uma política de regulamentação desses livros, que há uma série de determinações legislativas que coordenam sua produção e circulação e que o Estado, ao mesmo tempo em que financia a produção desses materiais didáticos, também tem a função de controlar, limitar e até mesmo proibir seu conteúdo<sup>80</sup>.

Os livros didáticos passam pela política de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), cujo objetivo é fazer a mediação entre as editoras e o público, no caso, os professores e professoras, que escolhem o material didático a cada três anos. O PNLD, criado pelo Decreto 91.542 de 19 de agosto de 1985<sup>81</sup>, prevê a avaliação dos livros didáticos publicados, sendo eles selecionados de acordo com critérios estabelecidos por especialistas em cada uma das áreas do ensino. Os materiais aprovados na seleção são distribuídos pelo MEC nas escolas públicas, respeitando o critério de escolha dos professores. As escolas optam por três conjuntos e os elencam em ordem de preferência, sendo esse um

---

<sup>79</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012, 13ª edição.

<sup>80</sup> STAMATTO, Maria Inês Sucupira. “O livro didático e a lei: o permitido e o proibido”. Em: FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

<sup>81</sup> Decreto que estabelece a criação do PNLD disponível no endereço eletrônico: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>

momento importante, pois a escolha deve ser feita de acordo com o Projeto Político Pedagógico<sup>82</sup> da escola e as especificidades dos alunos de cada unidade escolar.

Constata-se, então, que há todo um processo de seleção e adequação desse material a partir de interesses de editoras e de normas e regras estabelecidas pelo Estado, porém, a escolha final é feita pelos profissionais de cada estabelecimento de ensino. Desse modo, para além das intenções de autores, editores e dos critérios estabelecidos pelo MEC, estão as intenções e objetivos dos docentes, suas opções teóricas e metodológicas; em outras palavras, a seleção final é deles. Como afirma Circe Bittencourt<sup>83</sup>, a escolha do material didático a ser usado é uma questão política, ela depende da concepção de educação do docente e do tipo de formação que ele pretende oferecer aos seus alunos, demonstrando o nível de comprometimento do professor e de toda a comunidade escolar com o ensino e a formação dos educandos.

Ademais, a utilização desse livro e a leitura que é dele feita não são previsíveis, elas variam de acordo com as perspectivas e interpretações dos diferentes sujeitos que utilizam o material. No decorrer das aulas, os professores interferem na relação entre o livro didático e os alunos por meio da seleção de textos, capítulos e exercícios e da proposição de determinadas reflexões e análises do que foi lido. Desse modo, apesar de muito usado, o livro didático não substitui o trabalho do professor, pois é o docente quem decide como o material será utilizado e com qual propósito. É importante que o docente tenha clareza de que o livro didático é um material auxiliar, um ponto de apoio para assisti-lo e facilitar o seu trabalho, visto que não existirá um livro ideal que atenda completamente às suas expectativas, pois cada material possui seus limites<sup>84</sup>.

Atualmente, encontram-se diversos formatos e categorias de materiais que podem ser utilizados nas escolas que não se restringem aos livros didáticos. Circe Bittencourt<sup>85</sup> aponta a existência de diferentes tipos de suportes informativos que são discursos produzidos com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares; a autora salienta que esses suportes são produzidos pela indústria cultural e direcionados e pensados para o público das escolas. Entre eles estão livros paradidáticos, atlas, apostilas, dicionários, CDs,

---

<sup>82</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento produzido por cada unidade educacional que contém os seus objetivos e a sua concepção de educação envolvendo currículo, metodologias e diretrizes.

<sup>83</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, 2ª edição, p. 300.

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 298.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 296.

DVDs e documentos que, apesar não terem sido produzidos para fins didáticos, podem ser empregados em sala de aula até mesmo como forma de se aprofundar com os estudantes o método de estudo da História a partir da investigação das fontes. A historiadora ainda insere as produções dos próprios estudantes como um tipo de suporte: por exemplo, textos de diversos formatos por eles escritos, painéis, jogos desenvolvidos, entre outros, ressaltando, além disso, que esse tipo de produção deve ser uma meta do trabalho do professor, isto é, o docente deve estimular seus alunos a refletir e construir o conhecimento a partir de suas próprias análises.

Tendo isso em vista, realça-se o fato de que livros didáticos são produzidos por uma indústria, um mercado editorial e que sua produção está inserida nas concepções socioculturais e nas condições históricas de seu tempo. Assim, conceitos e interpretações que se encontram nos materiais não são unânimes e estáticos, eles variam de acordo com o tempo e o lugar de sua produção. Portanto, esses materiais também estão inseridos em polêmicas, questões políticas e tabus da sociedade, como racismo, machismo, homofobia.

Compreende-se, então, que as questões relativas às relações de gênero ou a forma com que o gênero interfere e marca a História ainda se apresentam de forma discreta, sendo que em boa parte dos conteúdos abordados o gênero ainda é omitido como fator de análise histórica. Como demonstra Selva Guimarães Fonseca<sup>86</sup>, essa operação de exclusão de certos sujeitos e conteúdos se dá na medida de que o livro didático passa por um processo de simplificação do conhecimento histórico no qual determinadas concepções e explicações históricas são legitimadas e oficializadas, enquanto outras são descartadas e suprimidas.

No que se refere à história do Brasil, por exemplo, há diversas formas de se abordar conteúdos de História trabalhados no ensino básico a partir de uma perspectiva de gênero, como a Independência, a campanha pela Abolição e o enfrentamento à Ditadura Civil-Militar. É possível, ainda, propor abordagens variadas sobre temáticas que estão sempre presentes nos livros de História, no caso da escravidão, por exemplo, além de se abordar os aspectos econômicos do tráfico ou a crueldade dos castigos físicos, pode-se falar das relações que esses escravos construíam entre si, da constituição de suas famílias, aos atos de violência sexual cometidos dentro do sistema escravista e a sua associação às relações de poder que

---

<sup>86</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012, 13ª edição, p.53.

compunham esse sistema, ou seja, desenvolver temáticas relacionadas ao ambiente doméstico e às relações do mundo privado.

Outro aspecto relativo ao contexto do ensino de História que intervém no modo como o componente é trabalho na educação básica é o currículo. Percebe-se que, muitas vezes, os currículos escolares também não acompanham as transformações acadêmicas na área da História, deixando de lado seus novos temas, abordagens e personagens. O currículo escolar não se resume a um amontoado de conteúdos escolhidos aleatoriamente, como explica Selva Guimarães Fonseca, ele é o resultado de uma construção social e de um processo de opção e seleção. Fonseca afirma:

Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder<sup>87</sup>.

Lidar com o currículo escolar aliado ao cronograma da escola e ao material didático disponível é outro desafio enfrentado pelos professores. Entretanto, cabe ao professor decidir quais temas ocuparão aos cinquenta minutos de aula, quais são seus objetivos com eles, qual é a finalidade de tais escolhas. A aula de História não pode se resumir a meramente copiar trechos de livros didáticos, a textos enormes passados na lousa pelos professores ou a resolução de listas de intermináveis de exercícios: ela requer reflexão, análise, debate, problematização de conceitos, ideias, episódios e personagens históricos.

Além disso, o saber escolar se compõe por diversos elementos que envolvem desde documentos legais até as relações em sala de aula. Assim, ele inclui os saberes históricos construídos na academia, currículos, materiais didáticos, planos de ensino, e envolve, também, subjetividades como os conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes e o modo como o professor aborda a sua disciplina<sup>88</sup>. A escola não é uma simples reprodutora de conteúdos, o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos neutros e estáticos e

---

<sup>87</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012, 13ª edição, p.61.

<sup>88</sup> ABUD, Katia Maria. “A história nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula”. Em: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007.

os alunos não são meramente memorizadores e copistas. A sala de aula é um local com dinâmica específica, com suas relações de poder e seus sujeitos, por isso as turmas são tão diversas e cada escola tem sua cultura própria, o que torna necessário que os professores se reinventem constantemente para poder se integrar nesses espaços. Professores que ministram aulas em escolas diferentes percebem com facilidade como o ambiente de trabalho muda de uma para a outra: cada escola tem o seu perfil, a sua comunidade escolar, a sua forma de funcionamento e não é possível utilizar sempre as mesmas técnicas, abordagens e materiais em lugares tão diversos.

Nesse âmbito, destaca-se a importância de uma formação adequada para os profissionais da educação. Essa formação é complexa, plural e contínua: ela se inicia com a graduação e se desenvolve durante toda a vida profissional do docente a partir de cursos de capacitação, atualização e de pós-graduação. Entretanto, parte dos docentes se ancora apenas nas licenciaturas, muitos por não terem tempo disponível para procurar pela formação continuada, outros por questões financeiras e há, também, quem não acredite ser relevante o estudo e a busca por conhecimento aliados a prática profissional.

Os cursos de licenciatura introduzem os futuros professores e professoras à legislação educacional, às teorias de aprendizagem, às diferentes concepções de educação, ao histórico da educação brasileira e a como ela foi pensada nas mais diversas épocas, desde a presença jesuíta no Brasil colonial até os dias de hoje. Porém, nota-se que muitas vezes essas disciplinas que compõem as licenciaturas são tratadas como de menor importância ou até mesmo irrelevantes pelos alunos. Isso revela que a formação inicial de professores acaba sendo desprestigiada dentro dos cursos de ensino superior, pois não recebe a devida atenção por parte da comunidade acadêmica <sup>89</sup>.

Nesse contexto, é necessário lembrar, também, que as disciplinas de licenciatura são normalmente oferecidas pelas faculdades de educação e não pelo próprio departamento de História; dessa forma, são matérias de conteúdo geral, não há uma abordagem específica para o ensino de História, não há ênfase em questões relativas à História na sala de aula <sup>90</sup>. Assim, os graduandos em História, não são levados a refletir sobre como se dá a comunicação entre o que é produzido na academia e o que está presente nas salas de aula, não analisam currículos, nem materiais, não pensam sobre como abordar conceitos e teorias com um público tão

---

<sup>89</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012, 13ª edição.

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 69.

heterogêneo. Desse modo, é necessário que a licenciatura seja repensada e valorizada no meio universitário, e que a docência seja respeitada e prestigiada através de uma revalorização da profissão dentro das universidades e da sociedade como um todo para que se formem professores com repertório adequado para a função que irão desempenhar.

Deve-se observar de que forma as instituições de ensino oferecem esses cursos de graduação, uma vez que houve uma real expansão no ensino superior no Brasil nas últimas décadas, incluindo a oferta dos cursos de História. Fabiane Robl e Paulo E. D. Mello<sup>91</sup> afirmam que esse crescimento se deu por alguns elementos, são eles: a interiorização, ou seja, a criação de instituições em localidades fora dos grandes centros; a participação do setor privado; a ampliação da rede federal de ensino, que foi levada a diferentes regiões do país; e o fomento a uma política nacional de formação de professores através de programas de incentivo à licenciatura, como o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas)<sup>92</sup>.

No âmbito das licenciaturas, as principais instituições formadoras são as universidades, faculdades e os institutos, podendo esses oferecer cursos nos formatos presencial, semipresencial ou à distância. Nota-se uma procura crescente por cursos à distância e, de acordo com o Censo EAD.BR 2018<sup>93</sup> produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância, os cursos superiores de licenciatura foram os que tiveram o maior número de matrículas no período avaliado quando em comparação com os demais cursos oferecidos. A proposta do EaD<sup>94</sup>, atualmente, é proporcionar um ensino que seja independente do local e do tempo, isto é, ele confere uma flexibilização de horário e o aluno pode estudar em sua residência ou em qualquer outro lugar que tenha acesso à rede de *internet*. Esse modelo

<sup>91</sup> ROBL, Fabiane; MELLO, Paulo E. D. “A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil”. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 137 – 164, 2015, p. 138.

<sup>92</sup> PARFOR: curso destinado aos professores da educação básica que estão exercendo a profissão no mínimo há três anos, mas que não têm a formação acadêmica adequada para tal.

PIBID: programa que visa aproximar os alunos de licenciatura às escolas através da concessão de bolsas para projetos de iniciação à docência.

Prodocência: programa que financia projetos para a formação e exercício profissional de novos docentes, além de efetuar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

<sup>93</sup> ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. (online) Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)

<sup>94</sup> De acordo com a LDB, o ensino à distância pode abranger os ensinos fundamental, médio e superior, além de cursos de formação continuada, extensão, aperfeiçoamento etc. Essa modalidade pode ocorrer através de diversos suportes como livros, apostilas, textos digitais, teleaulas, vídeos, áudios e o aluno pode ter acesso à matéria por correspondência ou via *internet*. Atualmente, a maioria desses cursos é de graduação e os alunos têm contato com os materiais através de plataformas *internet*.

se propõe a alcançar lugares em que a educação presencial não alcança e a conferir maior autonomia aos estudantes, que interagem por meio de mensagens de chats, e-mail, fóruns, videoconferências, entre outros<sup>95</sup>.

No entanto, percebe-se que, na prática, o ensino EaD ainda apresenta problemas em sua organização e execução. Como argumenta Bernadete A. Gatti<sup>96</sup>, não há um monitoramento desses cursos, de modo que muitas das licenciaturas à distância não têm um projeto político pedagógico adequado, nem estrutura operacional suficiente, oferecendo, assim, uma formação profissional de qualidade inferior. Ademais, a autora ressalta que não há uma relação imediata entre utilização de instrumentos tecnológicos e qualidade do ensino, ou seja, o fato de se empregar novas tecnologias não garante uma melhor formação, ideia essa que tem sido muito difundida. Pode-se questionar, ainda, a real área de abrangência da modalidade, pois o ensino EaD se propõe como uma alternativa para locais distantes dos grandes centros, porém, 44,72% das matrículas nesses cursos estão na região Sudeste e 43% das instituições formadoras estão localizadas nessa mesma região, a maioria no estado de São Paulo<sup>97</sup>, local onde já há grande concentração de instituições de ensino presenciais.

O ponto que se salienta é que o EaD por si só não garante que o ensino seja inovador, de maior qualidade ou que ele realmente ajude a diminuir as desigualdades de acesso a educação no Brasil, como tem-se divulgado. As variadas plataformas de ensino online podem ser ferramentas importantes na diversificação do ensino, como a possibilidade de acesso a jogos, vídeos e sites interativos e o compartilhamento de textos e trabalhos. Além disso, elas viabilizam uma flexibilização dos horários de estudo para os alunos que não podem estar presentes em sala de aula. Todavia, o uso dessas plataformas tem de ser planejado de acordo com o público e a finalidade de cada curso, elas não devem ser vistas como uma alternativa para todos os seguimentos da área da educação e precisam ser utilizadas de acordo com critérios e objetivos bem estabelecidos<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> FABRICIO, L. B.; SANTOS, S. L.; SANTOS, J. A. E.; MOREIRA, L. R. “O ensino de história da educação à distância (EAD): novos caminhos para a aprendizagem online”. **HOLOS**, Ano 34, vol. 02, p. 307 – 317, 2018.

<sup>96</sup> GATTI, Bernadete A. “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas”. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33 – 46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014, p. 37.

<sup>97</sup> ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. (online) Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)

<sup>98</sup> Desde o final do mês de março de 2020, as atividades de ensino à distância se tornaram pauta nos debates sobre a educação devido à situação excepcional causada pela pandemia da Covid-19. Com a suspensão das aulas presenciais devido à necessidade do isolamento social, as redes de educação básica e superior criaram alternativas de ensino remoto, utilizando plataformas na *internet* como ferramentas didáticas para se trabalhar

A princípio, quando se encara uma sala de aula, tem-se a sensação de que a formação universitária não aparenta ter utilidade prática ou que ela não foi eficaz em preparar o profissional para aquele momento, pois o contato direto com os alunos envolve outros saberes que apenas a experiência pode trazer. Não basta ter conhecimento histórico, é preciso saber ensinar, conhecer outras linguagens, entender como se dão as interações, como se relacionar e criar vínculos com os alunos; é essencial a aproximação com a realidade dos alunos, com suas formas de se manifestar culturalmente e de se expressar.

Com esse distanciamento entre a universidade e a sociedade que existe fora dela, o professor, muitas vezes, quando inicia a sua carreira, não encontra repertório para lidar com a realidade da escola. Déa Ribeiro Fenelon<sup>99</sup> argumenta que esse profissional adentra a sala de aula inseguro, sem convicção de suas concepções de História e de ensino e, por fim, em meio a essas incertezas, ele acaba reproduzindo o que aprendeu enquanto estudante. Ensinar História exige repensar práticas, atualizar temáticas, conceitos e estudar sempre, pois as concepções de História se transformam, assim como as visões e os pontos de vista sobre o processo histórico.

Além disso, as escolas também passam por processos de renovação, pois os alunos não são sempre os mesmos; dessa forma, a atuação do professor em sala de aula deve ser constantemente reelaborada com a procura de novas abordagens, fontes e de diferentes meios e materiais para acompanhar esse público versátil. Os adolescentes, atualmente, têm um relacionamento intrínseco com a *internet* e as redes sociais, são habituados a aprender e se comunicar através de vídeos e *posts*, dessa forma, o professor deve aprender a utilizar esses artifícios a seu favor, inserindo as novas tecnologias nas aulas de História quando possível.

Tendo em vista esse contexto, o estudo da História sob uma perspectiva de gênero legitima-se pelo fato de que essa teia de relações sociais criada é utilizada para justificar desigualdades, preconceitos e exclusões, nesse caso, especificamente, a supressão das mulheres enquanto sujeitos no ensino de História. Desse modo, a ideia é oferecer aos alunos a

---

conteúdos com os alunos, além de outros recursos como *WhatsApp*, *Facebook* e entrega de atividades impressas. Muito se tem falado sobre as reais possibilidades de acesso a essas plataformas pelos alunos e em que medida essas ações ampliam as desigualdades sociais, já que uma parcela dos estudantes não consegue acessar as atividades por falta de *internet*. Ainda não se sabe a real dimensão do impacto que esse distanciamento tem acarretado na aprendizagem dos alunos, assim como nas suas condições de vida e na sua saúde mental. Há também o receio de ocorrer um aumento na evasão escolar, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, além de preocupações com exames como o Enem e os vestibulares e a iminência do fechamento de escolas particulares.

<sup>99</sup> FENELON, Déa Ribeiro. “A formação do profissional de História e a realidade do ensino”. **Tempos Históricos**, vol. 12, p. 23 - 35, 1º semestre de 2008, p. 28.

possibilidade de se ter uma percepção mais abrangente dos acontecimentos históricos, ou seja, uma visão que vá além do recorte masculino e que pense como os sujeitos, em sua diversidade e pluralidade atuaram nas mais diversas formas e locais. Como pontua Carla Pinsky<sup>100</sup>, não existe a necessidade de se tocar no termo “gênero” em si com os alunos, mas por meio de uma abordagem da História sob uma perspectiva de gênero pode-se permitir que eles desenvolvam uma visão mais crítica de suas próprias convicções e tenham um maior entendimento dos limites e possibilidades dos seres que compõem a História. Carla Pinsky argumenta que:

O importante é fornecer aos estudantes elementos para um ‘olhar de gênero’, ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações<sup>101</sup>.

O intuito é, então, salientar como as concepções de gênero transitam nas mais diversas esferas: nas decisões políticas, na legislação, nas relações da vida privada, nos costumes, nos meios midiáticos, nas pesquisas científicas, entre outros, realçando que as ideias elaboradas de feminino e masculino a partir da observação dos corpos constituem as relações de poder socialmente estabelecidas. Como argumenta Guacira Lopes Louro:

Cabe, agora, perguntar: por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder<sup>102</sup>.

Dessa forma, é possível, no ensino de História, evidenciar como esses conceitos são historicamente construídos, quais os fatores que influenciam a sua elaboração e, em contrapartida, como essas construções operam e como os sujeitos lidam com elas, seja no sentido de sua reafirmação ou contestação. Portanto, a desconstrução de ideias hierarquizadas e excludentes aliada à busca pela igualdade de gênero são práticas e objetivos que perpassam a escola; assim, a perspectiva de gênero deve estar presente nos debates educacionais, tanto na educação básica como na superior, incluindo, também, esse olhar na formação dos profissionais da educação<sup>103</sup>. Dentro das licenciaturas deve-se propor a reflexão sobre a

<sup>100</sup> PINSKY, Carla Bassanezi. “Gênero”. Em: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 29.

<sup>101</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>102</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017, p. 88.

<sup>103</sup> CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. “Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente”. Em: DUMONT, Adilson; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (orgs.). **Discutindo relações de gênero**

participação da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária através da criação de um ambiente que valorize a pluralidade de sujeitos e ideias, no qual o debate, a concordância e a discordância são bem-vindos.

## Capítulo 2.

### A Educação de Jovens e Adultos

#### 2.1. A história da EJA

A Educação de Jovens e Adultos, a EJA, como é mais frequentemente chamada, é a modalidade de ensino voltada para pessoas que não concluíram as etapas da educação básica dentro da faixa etária esperada, seja por seguidas reprovações ou pelo abandono da escola por motivos familiares, econômicos, de dificuldade de aprendizagem, entre outros. Essa modalidade existe no Brasil desde a década de 1940, quando se iniciaram as campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos; posteriormente, ela passou por diversos modelos que apresentavam propostas e objetivos diferentes, como os movimentos de cultura e educação popular na década de 1960 e o Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL) durante os anos de Ditadura Militar. No início, a educação de adultos era comumente conhecida como Ensino Supletivo e ela era vista, então, como algo suplementar, compensatório, e não como um ensino que de fato qualificava. O modelo de EJA conhecido atualmente surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no 9.394/1996, no contexto da redemocratização do país, após o fim da Ditadura Militar<sup>104</sup>.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000<sup>105</sup>, documento que se ocupa das diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, a EJA tem em si três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Reparadora, uma vez que se propõe a restaurar um direito que foi negado a segmentos da população e de promover igualdade de educação combatendo a discriminação; equalizadora no sentido de dar oportunidade para estudantes em distorção de série, atendendo a alunos que, pelos mais diversos motivos, tiveram sua educação interrompida; e qualificadora, chamada de função permanente da EJA, pois promove a apropriação, atualização e utilização de conhecimentos por toda a vida.

Portanto, a existência da EJA é pautada por um propósito de efetivação de justiça social, pois confere a oportunidade de aquisição de saberes historicamente produzidos e a

---

<sup>104</sup> LEITE, Sandra Fernandes. **O direito a educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. Tese de doutorado.– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP.

<sup>105</sup> O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é um documento que estabelece o conceito, as funções e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento está disponível no endereço eletrônico: [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)

chance de ter a vivência do ambiente escolar a pessoas as quais esse direito um dia foi impossibilitado. Além disso, a EJA sustenta uma visão e concepção de ensino que preza pela construção da cidadania e de uma participação real dos indivíduos na sociedade em que vivem. A Declaração de Hamburgo<sup>106</sup>, resultado da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), diz:

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas<sup>107</sup>.

No caso brasileiro, observou-se uma melhora nos índices de alfabetização e de escolaridade da população adulta nos últimos anos, mas os números revelados continuam longe do patamar almejado. Segundo dados do IBGE<sup>108</sup> de 2017, 11,5 milhões de brasileiros com/ou mais de quinze anos são analfabetos, o que representa 7% da população. Os números do IBGE mostram que somente 46,1% da população brasileira com mais de vinte e cinco anos terminou a educação básica obrigatória, ou seja, nem a metade dos brasileiros concluiu o ensino médio. As estatísticas revelam também que 33,1% da população com mais de vinte e cinco anos ainda não concluiu nem sequer o ensino fundamental, o que nos mostra a importância de se investir na modalidade da EJA, uma vez que uma parcela considerável da população depende dessa modalidade de ensino para realizar seus estudos.

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos, assim como todas as demais modalidades de ensino, principalmente as mantidas pela esfera pública, tem sido negligenciada pelo poder público com cortes de verbas e redução de investimentos. O governo recém-eleito no ano de 2018 dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que era responsável pela EJA, entre outras modalidades, e criou, em seu lugar, duas novas secretarias: a Secretaria de

---

<sup>106</sup> A Declaração de Hamburgo é um documento que apresenta as conclusões da CONFINTEA V sobre a Educação de Jovens e Adultos ocorrida no ano de 1997 na Alemanha. Disponível no endereço eletrônico: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por/PDF/116114por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por/PDF/116114por.pdf.multi)

<sup>107</sup> UNESCO. CONFINTEA V: Declaração de Hamburgo; agenda para o futuro, 1997, p.3.

<sup>108</sup> Os dados do IBGE sobre a escolaridade da população brasileira estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, no entanto, não houve a criação de uma diretoria específica para cuidar de assuntos relativos à EJA. O governo federal também extinguiu a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), um órgão que reunia membros representantes da sociedade civil e dos movimentos sociais com o objetivo de assessorar a política de EJA dentro do Ministério da Educação<sup>109</sup>.

Nessa conjuntura, ressalta-se, ainda, a ausência de conteúdos direcionados à EJA no texto da BNCC aprovado em 2018: há apenas a menção da modalidade de forma genérica, após citar ações que devem ser tomadas para adequar as determinações da Base a cada contexto específico das redes de ensino no país. O texto da BNCC diz apenas que:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>110</sup>.

A ausência de proposições destinadas para a Educação de Jovens e Adultos, apesar de conferir uma maior liberdade para as redes com relação a currículos e conteúdos, demonstra que a modalidade não tem sido encarada como parte da política pública para a educação. Ademais, com todos esses cortes e com o desmantelamento dos órgãos responsáveis pela EJA, percebe-se que o poder público não tem interesse em investir na educação de sua população jovem e adulta, negando mais uma vez o acesso a um direito constitucional para parte da população brasileira.

Nas turmas de EJA há a presença de trabalhadores do meio rural e urbano, pessoas de diferentes etnias e vindas de diversos estados do país; é comum no estado de São Paulo, por exemplo, formarem-se turmas com muitos alunos vindos da região nordeste. Há ainda pessoas que apresentam um padrão de vida confortável com fácil acesso a bens materiais e culturais, enquanto outros vivem em situação de vulnerabilidade social: alunos em liberdade assistida (a maioria é de adolescentes), alunos que já viveram como moradores de rua e que já sofreram os mais diversos tipos de preconceito, discriminação e violência.

---

<sup>109</sup> O decreto n° 9.475 de 2 de janeiro de 2019 que dispõe sobre a nova organização do Ministério da Educação está disponível no endereço eletrônico:

[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286)

<sup>110</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 17.

Na sala de aula de EJA, encontram-se diferentes gerações de alunos, pois as turmas comportam, além dos adultos, um número cada vez maior de adolescentes, fenômeno chamado de “juvenilização” da EJA. Geralmente, os alunos adultos deixaram a escola há tempos, alguns não entram numa sala de aula desde a infância; já os adolescentes são enviados para as salas de EJA porque apresentaram problemas de indisciplina ou por não conseguirem acompanhar o ritmo do ensino regular, sendo reprovados de ano repetidas vezes. Dessa forma, trabalhar com uma sala de EJA é sempre um desafio, uma vez que nela se encontram diversas trajetórias de vida e gerações, exigindo que o professor saiba amenizar essas diferenças a partir de uma proposta que contemple todas as necessidades e uma linguagem acessível ao mais diverso grupo de alunos.

Ainda no âmbito das diferenças geracionais, percebe-se que os alunos da EJA apresentam comportamentos distintos no que se refere à utilização de recursos tecnológicos e/ou audiovisuais como ferramenta pedagógica. Isso ocorre porque os adolescentes preferem atividades mais dinâmicas e que envolvam tecnologia, enquanto os adultos preferem textos na lousa, grandes listas de exercícios e avaliações escritas. Sendo assim, é necessário programar as aulas de modo a atender as diferentes demandas, equilibrando as necessidades e expectativas de jovens e adultos. Todavia, essa diferença geracional, que em alguns momentos se apresenta difícil e conflituosa, torna-se também uma oportunidade de aprendizagem para ambos os lados com o compartilhamento de experiências de vida, de planos e projetos no dia a dia das aulas.

Salienta-se, nessa questão, que a escola é o lugar onde alguns dos alunos adultos entram em contato com o uso da *internet* pela primeira vez, pois apesar de muitos terem *smartphones*, eles ainda restringem o seu uso para funcionalidades simples, como fazer uma ligação. Isso ocorre porque, de modo geral, eles não utilizam esse tipo de tecnologia em casa, por vezes nem sabem como ligar um computador, o que evidencia, para além de uma questão geracional, um aspecto de desigualdade social, uma vez que muitos desses adultos permanecem excluídos do mundo digital. O professor, então, precisa integrar o seu ensino às novas tecnologias, de maneira que os alunos sejam apresentados a esse novo instrumento de conhecimento produzido e amplamente utilizado pela sociedade, pois a aquisição desse tipo de ferramental não deixa de ser uma forma de alfabetização para os dias atuais.

O profissional que trabalha com turmas de EJA por vezes tem dificuldade em adaptar os conteúdos para esse público, de forma que é comum o professor, a princípio,

utilizar o mesmo método que ele aplica para as suas salas de ensino regular. Como aponta Adair José Bernardino<sup>111</sup>, o professor de EJA deve levar em consideração diversos fatores ao se preparar para atuar na modalidade – como entender as razões que levaram essas pessoas a se afastar da escola por tantos anos e buscar conhecer suas histórias de vida, no intuito de realizar um trabalho conectado à realidade desses alunos. Dessa forma, ao elaborar um plano de ensino que considera as especificidades da EJA, os professores ajudam a estimular a permanência desses alunos ao valorizar o conhecimento e os saberes que eles trazem para a escola bem como a história de vida de cada um.

Para essa população de adultos, a escola representa um ambiente de convívio social, de conhecer pessoas, fazer novas amizades; é comum ouvir desses alunos e alunas que o horário da aula é o momento do dia que eles dedicam a eles mesmos, quando podem focar nos seus planos e objetivos, sem pensar em trabalho ou família. Os profissionais que trabalham com esse público percebem a imensa quantidade de obstáculos que esses alunos enfrentam para conseguir voltar à escola. Além das dificuldades financeiras, dos compromissos com o trabalho e a família, muitos carregam traumas e estigmas de quando eram crianças ou adolescentes. São várias as histórias de reprovações frequentes, *bullying* e outras formas de violência, como xingamentos ou castigos físicos praticados por docentes contra os estudantes que não se comportavam de maneira adequada ou que demonstravam dificuldade de aprendizagem. Logo, a imagem que muitos trazem da escola é de um ambiente hostil, agressivo, que não os acolheu e não soube perceber suas dificuldades e necessidades quando crianças ou adolescentes.

Amiúde, esses alunos ensaiam o retorno à escola em épocas de início de semestre letivo. Muitos visitam a escola e alguns até realizam a matrícula, mas no fim não comparecem às aulas, de modo que eles levam um tempo para de fato encarar os obstáculos para retornar a sala de aula. É comum ouvir em relatos de alunos que, no princípio, eles estavam inseguros, com medo, que acreditavam que estudar não estava entre as suas habilidades, mas que, como o passar das aulas, perceberam o quanto são capazes de aprender, de se desenvolver e, também, o tanto que a escola mudou na sua forma de tratar os educandos.

---

<sup>111</sup>BERNARDINO, Adair José. “Exigências na formação dos professores de EJA”. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Anais. Itajaí, SC: UNIVAL, 2008.

Ao mesmo tempo, percebe-se entre os adultos certa nostalgia de uma escola autoritária e punitiva. Com frequência, esses alunos se queixam logo que retornam à sala de aula, dizem que a escola atual não é rígida o bastante e que os alunos têm muita liberdade, mesmo que, eles próprios, não tenham conseguido lidar com o modelo duro e repressor do passado. Aos poucos, conforme se adaptam a esse novo modelo educacional, e na medida em que criam vínculos com professores e colegas de turma, eles passam a entender a proposta de uma escola mais aberta e inclusiva.

Portanto, o planejamento e a organização da EJA devem considerar todas essas particularidades, apresentando-se de forma convidativa, interessante e acolhedora para o público alvo, de maneira que eles se sintam parte da escola e se apropriem daquele ambiente como seu. O desafio é, assim, corresponder às demandas desse grupo heterogêneo que tem histórias de vida e objetivos tão diversos, desenvolvendo conteúdos e saberes que atendam as suas necessidades.

## 2.2. As relações de gênero na EJA

No que se refere à composição por gênero, a sala de aula é igualmente heterogênea: em turmas de EJA temos homens, mulheres, e tem-se observado uma maior presença de adultos transgêneros nos últimos anos também. Dalva de Oliveira Costa<sup>112</sup> aponta a especificidade nos espaços-tempos pedagógicos das mulheres alunas de EJA, são eles: o do trabalho, o escolar e o doméstico. Em outras palavras, essas mulheres estudantes se dividem entre trabalhar, cuidar da casa e dos filhos e ir à escola. Isso se relaciona ao fato de que a inserção da mulher no mercado de trabalho não veio acompanhada de uma real mudança na forma com que as pessoas encaram as relações de gênero, ou seja, não veio assistida de uma mudança na mentalidade, nos hábitos e costumes. Assim, as mulheres acabam assumindo uma tripla jornada exaustiva, o que faz com que muitas vezes elas adiem os planos de concluir o Ensino Fundamental e/ou o Médio.

Nota-se, também, uma grande quantidade dessas mulheres que assumem o cuidado de suas famílias sozinhas e, sendo elas as únicas provedoras, o seu trabalho é redobrado; em consequência, há um prejuízo da frequência na escola e diminuição do tempo disponível para se dedicar aos estudos. Frequentemente, alunas adultas acabam faltando ou param de estudar por determinado período por terem que priorizar questões familiares como: filhos que estão precisando de apoio financeiro ou emocional, nascimento de netos ou sobrinhos, maridos que são contrários às esposas frequentarem as escolas, entre outros. Ressalta-se que, nesses momentos, muitas dessas alunas contam apenas com a ajuda de mães, irmãs e vizinhas, ou seja, com o apoio de outras mulheres, o que revela a existência de uma rede de solidariedade feminina dentro das famílias e dos bairros.

No que se refere à configuração das turmas, observa-se que as mulheres adultas dividem a sala de aula com grande número de meninos adolescentes. Na escola, o relacionamento desses dois grupos acaba por reproduzir o que ocorre no cotidiano da vida particular dessas alunas: elas se afeiçoam a eles, criam uma relação de cuidado, ajuda e carinho. Muitas, ao enxergar neles seus filhos, conversam, aconselham e os incentivam a se

---

<sup>112</sup> COSTA, Dalva de Oliveira. **O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado.** 2011. Dissertação de mestrado – Centro de educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 25-26.

dedicar nas aulas, a realizar as atividades e ter um bom relacionamento com os professores, ou seja, elas carregam consigo para a escola o seu “papel” de mãe, de quem acolhe e cuida.

Essa realidade deve ser considerada quando da programação das aulas e do método de avaliação pelo professor, posto que muitas vezes essas alunas precisam se ausentar das aulas por vários dias, em razão de ter que assumir esses diversos compromissos familiares. Entre os adolescentes que compõe a EJA, é comum encontrar, ainda, meninas em retorno do período de licença gestante – isso ocorre porque, de forma geral, elas acabam desistindo de estudar no ensino regular devido à gestação, já que o período da licença acarreta no atraso e na defasagem de idade em relação ao ano em que elas estavam. Muitas sentem a ausência dos antigos colegas de sala, ficam desconfortáveis por se sentirem “atrasadas” em relação aos demais, além de encontrarem na EJA uma oportunidade de terminar o ensino fundamental em menos tempo, compensando, assim, o período de afastamento pela licença.

Para muitas das mulheres, esse regresso à escola tem impacto em diferentes aspectos do cotidiano, pois além de poder significar um crescimento profissional e, conseqüente, a independência financeira e melhora no padrão de vida, ela também interfere na autoestima desse grupo<sup>113</sup>. A educação pode se configurar como uma forma de investimento na autonomia e no empoderamento dessas mulheres, ajudando, assim, a combater as desigualdades de gênero que ainda encontramos em nossa sociedade. Como argumenta Christiane Evelyn Teixeira Leoncy<sup>114</sup>, a escola pode ser um local que possibilita a conscientização e o fortalecimento dos sujeitos ali presentes, portanto, ela pode atuar numa mudança de perspectiva na vida dessas mulheres.

O Marco de Ação de Belém<sup>115</sup>, resultado da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, CONFINTEA VI, pontuou a necessidade de ser pensar a educação de jovens e adultos de forma articulada à questão de gênero. A ideia é que se contemplem as diferentes necessidades de gênero no ensino, no intuito de potencializar a participação das mulheres nas esferas política, econômica e social:

---

<sup>113</sup> BASTOS, Ludimila Corrêa. 2011. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

<sup>114</sup> LEONCY, Christiane Evelyn T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e de gênero**. 2013. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP.

<sup>115</sup> O Marco da Ação de Belém é um documento relativo à Educação de Jovens e Adultos produzido com base nas discussões da CONFINTEA VI ocorrida em Belém do Pará no ano de 2009. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>

A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero <sup>116</sup>.

Nota-se, então, que o fator gênero é marcante na constituição da Educação de Jovens e Adultos em diferentes aspectos. Ele se mostra presente quando se pensa sobre a situação dos meninos que não conseguem permanecer no ensino regular e que, como solução ou punição, são enviados às turmas de EJA. Realça-se, também, a realidade das mulheres adultas que frequentam as aulas apesar de todas as dificuldades de seu cotidiano e o impacto positivo que a escola tem na autoestima e nas condições de vida dessas mulheres.

---

<sup>116</sup> UNESCO. CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém, 2009, p.6.

### 2.3. O ensino de História na EJA do município de Campinas

A EJA - Anos Finais do município de Campinas/SP é dividida em quatro termos (Termos I, II, III e IV), que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Cada termo tem a duração de um semestre, num total de cem dias letivos por termo, configurando dois anos de curso. No caso de Campinas, a EJA - Anos Finais apresenta o formato semi-modular, assim, cada termo é dividido em dois módulos, de forma que em cada módulo os alunos curse um grupo de quatro componentes curriculares ao longo de um espaço de cinquenta dias letivos. Apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física perpassam o semestre inteiro, num total de cem dias letivos, sendo que a última deve ocorrer no período de contra turno. As aulas são de cinquenta minutos e se organizam em turnos de cinco horas/aula por dia, totalizando vinte e cinco horas na semana. Na maior parte das escolas isso se dá no horário noturno, mas existe também a possibilidade de se cursar a EJA durante o dia em algumas unidades educacionais.

Essa flexibilização da trajetória do aluno por meio do formato semi-modular é pensada justamente para atender a uma necessidade desse público de EJA. Com frequência, alguns dos estudantes acabam se ausentando da escola em determinado momento do semestre, seja por questões pessoais, problemas de saúde ou pela jornada de trabalho e, como resultado, perdem muitas aulas – o que, no modelo tradicional de ensino, faria com que esses alunos reprovassem em todos os componentes. Porém, com o sistema semi-modular, o aluno é avaliado a cada módulo, ou seja, aquele com muitas ausências só tem que refazer as matérias das aulas às quais ele não compareceu, já que a progressão ocorre parcialmente por componente, facilitando, então, para o aluno adulto e trabalhador.

As diretrizes curriculares<sup>117</sup> que norteiam a educação no município de Campinas foram elaboradas coletivamente pelos professores da rede de ensino por meio dos trabalhos nos Grupos de Formação, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais. Após a formulação de uma primeira versão, esse documento foi divulgado para todas as escolas, no intuito de que os professores lessem, debatessem e fizessem sugestões para o texto, assim, o documento foi reformulado e reescrito conforme foram surgindo novas

---

<sup>117</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento pedagógico, Campinas, SP: Millennium Editora, 2010; PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP, 2013.

reflexões e propostas. O documento foi publicado pela primeira vez ano de 2010, e nele se encontram as diretrizes para todas as modalidades de ensino da rede municipal, incluindo os Anos Finais do Ensino Fundamental e a EJA. Em seguida, foi publicada, em 2013, uma versão específica para a EJA, na qual os itens previamente apresentados na primeira publicação são destrinchados e detalhados, como as concepções de ensino, currículo para a educação de adultos, bem como o perfil e a história dessa modalidade no município.

No que concerne aos conteúdos correspondentes a cada componente curricular, percebe-se que a EJA apresenta um formato diferenciado, pois não há uma lista básica sugerida, como no ensino regular. As diretrizes trazem eixos que devem ser observados e trabalhados em sala de aula: elas foram desenvolvidas de modo a conferir mais espaço e liberdade para o professor de História no que se refere aos conteúdos programáticos. O documento traz o *trabalho* como o eixo articulador do currículo, entendendo-o como princípio educativo, uma vez que se reconhecem as marcas do mundo do trabalho nas relações de ensino da EJA. Dessa forma, a ideia é articular a escola com a realidade vivenciada fora dela, reforçando com o/a aluno/aluna o seu papel de agente dentro dessa relação, uma vez que os alunos que compõem as turmas de EJA são, em grande parte, trabalhadores<sup>118</sup>.

Os objetivos gerais postulados pelas diretrizes curriculares para a EJA incluem: formação do aluno leitor e escritor; formação do aluno como construtor e produtor de conhecimento; formação do aluno tendo em vista o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; conexão dos conteúdos formais estudados com a realidade vivida fora da escola; compreensão do sistema de organização social e de produção material construída pela humanidade, no intuito de reforçar o papel atuante dos indivíduos nessa construção; promover o uso das diferentes tecnologias produzidas pela sociedade letrada de forma crítica; construção de um processo de aprendizagem que envolva a curiosidade, o interesse, a organização de informações, a autonomia e a responsabilidade; desenvolvimento de um olhar que promova a busca de novas respostas para os desafios<sup>119</sup>.

---

<sup>118</sup> De acordo com as diretrizes curriculares, o trabalho é aqui entendido no seu sentido ontológico, como algo que faz parte das relações humanas e que é necessário para a sobrevivência, mas não visto como causa de sofrimento ou fruto de exploração. A proposta é proporcionar uma reflexão sobre as relações e condições de trabalho ao longo do tempo, e enxergá-lo sob uma perspectiva positiva e transformadora, o trabalho aqui é visto como resultado da criação e produção humanas.

<sup>119</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento pedagógico, Campinas, SP: Millennium Editora, 2010, p.137.

O documento também aponta os objetivos específicos de cada componente curricular. Para alcançar esses objetivos, o ensino de História deve ter por metas: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da interpretação de fontes históricas diversificadas, como textos didáticos e da imprensa, documentos etc.; a formação para o exercício da cidadania, considerando esse conceito como a possibilidade do ser humano de atuar politicamente com liberdade e de realizar suas necessidades materiais e subjetivas; a formação de identidades, entendendo que a EJA é formada por alunos com uma grande diversidade cultural; a valorização dos saberes e das experiências dos educandos, de modo que o professor priorize conteúdos que sejam relevantes para a turma e que, por meio deles, os alunos reflitam sobre o mundo no qual estão inseridos facilitando o processo de aprendizagem; o foco na história do Brasil e no tempo presente, como forma de abordar temas que sejam significativos para os educandos, como a valorização da história local, propiciando uma maior participação dos mesmos enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem; a articulação com a vida cultural mais ampla da cidade, como teatro, exposições, museus, cinemas, no intuito de promover experiências culturais diversificadas; e o eixo principal que é o mundo do trabalho, justificado pelo fato de boa parte dos alunos da EJA serem trabalhadores ou filhos de trabalhadores<sup>120</sup>.

As diretrizes abordam ainda a temática de gênero e sexualidade como um tópico específico que deve ser inserido nas práticas pedagógicas, bem como as questões étnico-racial e ambiental. No que tange ao tema de gênero e sexualidade, o documento pontua que essa temática deve ser tratada nas escolas para que nelas se desenvolva um ambiente democrático e plural, onde as diferenças sejam respeitadas. A visão de escola apresentada nas diretrizes é a de um local que pode contribuir fortemente para a construção de uma sociedade com menos desigualdades através do enfrentamento dos pensamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias, como o machismo e a homofobia. Ressalta-se, nesse âmbito, o papel do professor, que precisa estar atento para o modo como essas desigualdades ocorrem no seu local de trabalho para poder problematizá-las na sua prática em sala de aula<sup>121</sup>.

No que se refere ao cotidiano de trabalho, os professores da EJA no município de Campinas utilizam como recursos pedagógicos o livro didático, computadores da sala de informática, recursos audiovisuais, como filmes e músicas, e os clássicos: lousa e giz.

---

<sup>120</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento pedagógico, Campinas, SP: Millennium Editora, 2010, p. 149 -154.

<sup>121</sup> Ibidem, p. 53 - 58.

Realizam-se também diversas atividades de estudo de meio, e frequentemente as escolas são convidadas para peças de teatro, apresentações musicais, palestras e demais atividades fora do espaço escolar. Acredita-se na importância da diversificação dos materiais, meios e locais de aprendizagem, portanto, as oportunidades de realização de atividades pedagógicas que fogem ao cotidiano são sempre bem vistas e aproveitadas pelos professores.

As escolas investem, ainda, em atividades interdisciplinares que envolvam vários dos componentes escolares com propostas relacionadas a temas do cotidiano, assuntos que estão em voga no momento ou a questões sociais como desigualdade de gênero, discriminação racial e tópicos relacionados ao mundo do trabalho. Elaboram-se, também, projetos específicos para atender as demandas daquela comunidade, como atividades de informática, aulas de reforço de leitura e escrita e, até mesmo, de alfabetização. O objetivo é oferecer um ensino plural, que contemple as variadas demandas e necessidades dos alunos e que os proporcione um ambiente de diversidade cultural, promovendo o compartilhamento de diferentes saberes.

## 2.4. Análise de livro didático de História da EJA

Nas escolas da rede municipal de Campinas, os professores encontram a sua disponibilidade artefatos eletrônicos como TVs, computadores, além de jogos, materiais paradidáticos e livros de literatura. Porém, o material mais utilizado nas aulas de EJA como ferramenta para trabalhar o conteúdo e as atividades pedagógicas continua sendo o livro didático. Esses livros apresentam práticas pedagógicas especificamente pensadas para o público composto por jovens e adultos, como diferentes recursos e linguagens, além de proporcionarem a abordagem de temas e conteúdos em conexão com questões presentes no contexto de vida dos alunos e de valorizarem os conhecimentos que eles levam para a sala de aula<sup>122</sup>.

A EJA, atualmente, tem uma categoria específica dentro do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD – EJA, que se encarrega da distribuição dos livros didáticos utilizados para as escolas. O programa começou a se desenvolver a partir de 2007, quando foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O objetivo era distribuir, em caráter de doação, material didático às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA); em seguida, no ano de 2010, o programa foi ampliado, dando origem ao PNLD – EJA, passando a fornecer obras didáticas para todas as escolas públicas com turmas de Ensino Fundamental da EJA, do primeiro ao nono ano, além de entidades parceiras do PBA. No ano de 2014, a EJA do Ensino Médio também foi incorporada ao programa do PNLD EJA<sup>123</sup>.

O Processo de seleção e aquisição dos materiais didáticos para as escolas e entidades de EJA era realizado pela recém-extinta SECADI<sup>124</sup>. Diferente do que ocorre com o programa voltado para o ensino regular, em que a seleção final do material é feita por cada escola individualmente, para a EJA a seleção se dá por rede, no caso do município a responsável pela escolha é a Secretaria de Educação. A proposta é que se organize um processo de seleção por rede que seja democrático, assim, cabe à Secretaria de Educação

---

<sup>122</sup> SILVA, Janine M. P. Antunes; VILLELA, Ana Maria. “O livro didático na educação de jovens e adultos: ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo?.” **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Puc-Rio, 2016.

<sup>123</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014.

<sup>124</sup> Até o momento a escolha de livros pelo PNLD – EJA ocorreu para os anos de 2011 e 2014. Desde então não foram organizadas novas compra e distribuição de material didático para a modalidade de EJA.

organizar o processo de forma que envolva a participação das escolas, incluindo gestores e professores.

No intuito de se ter um melhor entendimento de como são os livros didáticos utilizados pelos professores de História na EJA, decidiu-se por analisar dois exemplares: o material “Caminhar e Transformar”<sup>125</sup> e o conjunto “EJA Moderna”<sup>126</sup>, ambos oferecidos no Guia do PNLD EJA de 2014. A primeira coleção foi entregue em meados de 2018, porém, como ela contém pouca quantidade de livros, o seu uso fica restrito ao espaço da escola, pois não há livros o bastante para todos os alunos que frequentam as aulas. Já a segunda é utilizada pelos professores desde 2014, sendo que foram feitas diversas reposições do estoque até meados de 2018, o que permite que esse material seja entregue aos alunos.

Para a análise na pesquisa, avaliou-se se o material traz conteúdos delimitados a partir da perspectiva de gênero, neste caso, se são apresentados temas históricos a partir de uma perspectiva das mulheres. Buscou-se observar também se os livros veiculam a participação de mulheres em momentos ou eventos da História, seja de forma individualizada ou em coletivo. Para melhor se demonstrar o conteúdo analisado, foram feitas explicações de como se estruturam e se organizam as coleções e foram organizadas tabelas que evidenciam em que momento e como aparecem abordagens de gênero ou de História das mulheres nos manuais.

### *Caminhar e Transformar*

O conjunto “Caminhar e Transformar” é de autoria de Ana Paula Martins e Kadine Teixeira Lucas e foi publicado pela editora FTD no ano de 2013. Esse conjunto tem a proposta didático-pedagógica multisseriada e disciplinar, sendo assim composto por sete volumes correspondentes as sete disciplinas curriculares. Cada volume é dividido em quatro unidades que abordam temas específicos, são eles: “Iguais e Diferentes”; “Aqui é meu Lugar”; “Trabalho e Transformação”; e “Mundo Cidadão”. O livro didático se estrutura da seguinte forma:

a) Organização do livro:

Capa.

---

<sup>125</sup> LUCAS, Kadine Teixeira; MARTINS, Ana Paula. **Caminhar e Transformar**. São Paulo: FTD, 2013.

<sup>126</sup> Editora Moderna (org.). EJA Moderna: **Educação de Jovens e Adultos**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2013.

Folha de rosto com informações sobre as autoras do material e informações sobre a edição.

Pequeno texto com depoimento de um ex-aluno da EJA.

“Conheça seu livro” com uma breve explicação sobre o que trata cada unidade do livro e o que o aluno encontrará em cada seção dentro dos capítulos.

b) Organização das unidades:

- 1- Título: Apresenta o tema estruturante da unidade.
- 2- Tema gerador: Traz imagens, textos, gráficos como ponto de partida para o estudo dos conteúdos nos capítulos.
- 3- O que você pensa? : Atividade que relaciona o tema da unidade com conhecimentos prévios dos alunos.
- 4- Relação dos quatro capítulos.

c) Organização dos capítulos em seções:

- 1- Título: identifica o tema que será tratado no capítulo.
- 2- Objetivos: os principais propósitos a serem alcançados com o conteúdo do capítulo.
- 3- Para começar: apresenta trechos de textos, imagens ou outro recurso para aproximar o aluno do assunto que será tratado.
- 4- Atividades: exercícios relacionados ao conteúdo do capítulo.
- 5- O que você pensa?: box com perguntas para o aluno refletir sobre o assunto.
- 6- Olhar para: seção que articula o tema do capítulo a outros temas mais estruturantes, como o mundo do trabalho, cidadania e direitos humanos etc.
- 7- Ampliando saberes: desenvolvimento dos conteúdos do capítulo.
- 8- Falando de... matemática, ciências, geografia, língua portuguesa: box interdisciplinar que relaciona um tema do capítulo a outras áreas do conhecimento.
- 9- Lembrete/importante/na prática: Dica ou informação complementar.
- 10- Mãos a obra: atividade a ser realizada individualmente ou em grupo que tem como resultado a produção de um trabalho relacionado ao tema do capítulo.
- 11- E daí?: Texto que propõe reflexão sobre ações diante da temática.
- 12- Um pouco mais: amplia o conteúdo já visto ou traz novos conceitos.
- 13- Resumo do capítulo: quadro-resumo com os conteúdos trabalhados no capítulo.
- 14- Avalie seu aprendizado: atividades que ajudam o aluno a verificar o que ele aprendeu e a refletir sobre o seu desempenho.

15- Mural: sugestões de filmes, livros, *sites* etc.

- d) Manual do professor: Guia de Orientações Didáticas. O material do professor acompanha um manual com uma introdução sobre a história da EJA, suas funções e seus marcos legais, além de explicações extra sobre o conteúdo trabalhado e sugestões de abordagens.

O Guia do PNLD EJA 2014 avalia o material como adequado para ser utilizado na Educação de Jovens e Adultos, pois valoriza os saberes trazidos pelos alunos e ressalta a abordagem de princípios éticos necessários para o desenvolvimento da cidadania e do convívio social. Considerou-se, também, que o material atende às funções estabelecidas para a EJA e respeita os dispositivos legais da educação, contemplando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena estabelecidos pelas leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008<sup>127</sup>. Não há menção da presença de questões relacionadas à temática de gênero na coleção.

No que se refere ao componente curricular de História, avaliou-se que o material apresenta uma abordagem adequada sobre o conceito de História, envolvendo seus fundamentos, escolas e autores. Além disso, realça-se a incorporação da ideia de novos sujeitos históricos, a presença de variadas fontes históricas, o incentivo a leitura e interpretação de documentos, a proposta de atividades interdisciplinares e de projetos. Consta no Guia que:

As temáticas abordadas visam integrar o estudante nas discussões mais recentes da História, reconhecendo, portanto, a sua realidade, respeitando e valorizando seus conhecimentos prévios. Levando em conta o público a que se destina, a obra também busca situar o estudante nos preceitos básicos das propostas de História elaboradas para a EJA. Assim, são apresentados os conceitos básicos da área de conhecimento, utilizados de forma transversal, o que estimula a prática da leitura e a interpretação das fontes. Os conceitos fundamentais são explorados de modo consistente e coerente desde o início e as imagens são tratadas de modo adequado enquanto fontes<sup>128</sup>.

Para facilitar a verificação da existência de uma abordagem sob a perspectiva de gênero ou de temáticas relacionadas à História das mulheres, fez-se uma análise de conteúdo exposto e a forma com que foi apresentado, bem como do espaço destinado à perspectiva de

---

<sup>127</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014, p.145.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p.147.

gênero no material. Após a verificação, os resultados foram organizados e inseridos em tabelas que identificam a presença ou não do tema.

	Título	Apresenta alguma abordagem ou perspectiva de gênero?	De que forma é apresentada?
Unidade 1	Iguais e diferentes		
Capítulo 1	Fazer história: tempos e sujeitos	Não	
Capítulo 2	Nossas heranças indígenas	Não	
Capítulo 3	África ou Áfricas? Outros olhares	Não	
Capítulo 4	Ser brasileiro?	Sim	- Seção “Um pouco mais” - Texto que trata de mudanças sociais como o envelhecimento da população e a mudança do papel social e econômico da mulher na sociedade. O texto aborda aspectos como as

			<p>diferenças dos papéis de gênero socialmente construídos, a conquista de direitos, trabalho doméstico e violência. Junto ao texto está uma foto de Simone de Beauvoir.</p> <p>- Exercício sobre trabalho doméstico no Brasil que compara a jornada de trabalho entre homens e mulheres, evidenciando a desigualdade existente entre ambos os grupos.</p>
Unidade 2	Aqui é o meu lugar		
Capítulo 1	Tradição e territorialidades	Não	
Capítulo 2	As sociedades e os rios	Não	
Capítulo 3	Conquistando territórios: riquezas para	Não	

	quem?		
Capítulo 4	Colônia adentro: bandeiras e mineração	Sim	Seção “Olhar para” - <b>Box</b> “Gênero e trabalho” com informações sobre a vida das mulheres das elites coloniais: a função do dote e o fato de essas mulheres assumirem as atribuições dos maridos na ausência dos mesmos.
Unidade 3	Trabalho e transformação		
Capítulo 1	Produzir: como, para quê, para quem?	Não	
Capítulo 2	Nos tempos da escravidão africana	Não	
Capítulo 3	A formação da classe operária brasileira	Sim	Seção “Para começar”- Trecho de texto de autoria da historiadora Margareth Rago sobre o trabalho feminino nas

			fábricas e exercícios relacionados ao texto. Seção “Ampliando Saberes” – texto sobre a organização dos trabalhadores na busca de seus direitos com rápida menção ao trabalho feminino.
Capítulo 4	Imigrantes no Brasil, migrantes do Brasil	Não	
Unidade 4	Mundo cidadão		
Capítulo 1	O sentido da política	Sim	Seção “Ampliando saberes”- Trecho em texto sobre a Grécia Antiga, o qual afirma que o espaço privado era destinado às mulheres e aos escravos, assim como as atividades ali desenvolvidas

			<p>como cozinhar, tecer etc.</p> <p>Seção “Ampliando saberes” – texto seguido de exercícios que comparam as Constituições de 1824, 1934 e 1988 em alguns aspectos, dentre os quais o direito ao voto para as mulheres e a igualdade de direitos entre homens e mulheres.</p>
Capítulo 2	República para quem? Contestações e revoltas	Sim	Rápida menção a presença de mulheres no movimento do Cangaço.
Capítulo 3	Estado: para o povo, com o povo ou contra o povo?	Sim	Seção “olhar para”- <b>Box</b> “Cidadania e direitos humanos” com texto sobre a filósofa Hannah Arendt com informações sobre a sua vida pessoal.

			e obra.
Capítulo 4	A luta por direitos	Sim	Seção “Olhar para”- <b>Box</b> “Gênero e Cidadania” com texto sobre o direito ao voto das mulheres. - Texto sobre a conquista de direitos pelas mulheres, como educação, igualdade de remuneração e Lei Maria da Penha.

Percebe-se que nesse material há uma discreta incorporação de uma perspectiva de gênero ou de uma abordagem da História do ponto de vista das mulheres em poucos capítulos, mais especificamente em sete dos dezesseis capítulos que compõem o livro. A participação das mulheres no processo histórico aparece em alguns momentos, como: a presença feminina nas fábricas, a vida das mulheres das elites no Brasil colonial, a presença das mulheres no Cangaço e a luta das mulheres pelos seus direitos de uma forma generalizada. Normalmente, essas aparições ocorrem em caixas de textos separados do conteúdo do capítulo, em boxes, textos complementares ou exercícios; o livro traz, inclusive, um box destinado para questões de gênero em dois momentos.

Nota-se que, em algumas passagens, as mulheres são citadas, mas não há uma reflexão sobre o seu papel para aquele evento histórico – por exemplo, quando se fala sobre o Cangaço, o livro didático diz que havia mulheres nos grupos de cangaceiros, mas não há uma abordagem sobre a questão. O material poderia, por exemplo, suscitar quem eram essas mulheres, como elas eram vistas pelo grupo, qual era a sua função naquela conjuntura, entre outros aspectos do tema em questão.

Ressalta-se que, mesmo entre os capítulos que trataram da temática, o material deixou de abordar questões importantes, como em que diferia o trabalho entre homens e mulheres nas fábricas, como foi o processo de conquista de direitos, como os papéis de gênero foram se estabelecendo ao longo do tempo, entre outros. Também se percebe que são usadas imagens de mulheres ou representações em que elas aparecem, mas apenas de forma decorativa. Assim, o modo como a temática é exposta ainda acaba por relegar a questão a uma história complementar, conferindo a ela um caráter de adendo ou de mera curiosidade.

Um dos boxes dedicados à questão de gênero, intitulado de “Gênero e trabalho”, aponta o seguinte:

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que as mulheres das elites coloniais dedicavam-se apenas às tarefas domésticas. Mas estudos recentes mostram que existiam direitos que as protegiam e brechas que permitiam a atuação delas na sociedade colonial.

Para o casamento, as mulheres traziam o dote, que era uma espécie de adiantamento do valor que a filha teria a receber na herança paterna. Assim, no matrimônio, a noiva trazia mais bens do que o noivo, que tinha sobre estes um poder limitado: não podia vendê-los, penhorá-los ou aliená-los sem a autorização da esposa.

Na vila de São Paulo era comum que ao lado dos maridos elas gerenciassem a casa, os escravos e a produção. Na ausência deles, que ficavam fora longos períodos quando iam para as expedições bandeirantes no interior, elas assumiam a administração da casa e dos negócios e tomavam decisões importantes. Caso se tornassem viúvas, todas as atribuições do marido passavam integralmente para elas<sup>129</sup>.

Observa-se, nesse trecho, uma tentativa de tratar da sociedade colonial a partir de um olhar de gênero, mas, como se tem notado, a abordagem é superficial e incompleta. O texto está inserido em uma caixa complementar, não há uma contextualização sobre as relações de gênero no período, sobre a legislação, costumes e hábitos. Destaca-se também a falta de uma perspectiva relacional: o texto fala de um grupo muito específico de mulheres, as pertencentes às elites, deixando de lado a realidade e o cotidiano das mulheres livres pobres e escravas.

---

<sup>129</sup> LUCAS, Kadine Teixeira; MARTINS, Ana Paula. **Caminhar e Transformar**. São Paulo: FTD, 2013, p.114.

### *EJA Moderna*

O conjunto da EJA Moderna<sup>130</sup>, obra coletiva produzida pela Editora Moderna sob a responsabilidade de Virgínia Aoki, foi lançado no ano de 2013 e é uma coleção seriada em quatro volumes, sendo que cada volume se destina a um termo da EJA (1º, 2º, 3º e 4º termo) correspondente a um ano do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano). A coleção traz ainda o Manual do Educador para cada componente curricular, porém, para esta análise só de dispunha do exemplar que é entregue aos alunos.

A coleção traz a proposta de integrar as diferentes disciplinas, de forma que cada volume divide-se em duas unidades iguais para todos os componentes: as do sexto ano (1º termo) são “Identidade e Pluralidade” e “Alimentação”; as do sétimo (2º termo) são “Moradia” e “Saúde e Qualidade de Vida”; as do oitavo (3º termo) são “O País” e “A Sociedade Brasileira”; e as do nono ano (4º termo) são “Trabalho” e “Desenvolvimento e Sustentabilidade”. Assim, o conteúdo de História é repartido nos quatro volumes, que são separados em duas unidades temáticas comuns às outras disciplinas e a partir dessas unidades se desenvolvem os conteúdos nos capítulos.

#### a) Organização do livro:

Capa.

Folha de rosto com informações sobre as autoras do material e informações sobre a edição.

Mensagem para os alunos sobre o funcionamento do PNLD.

Listagem do nome de todos os colaboradores da coleção.

Texto com uma apresentação do material para os estudantes.

Sequência de sumários, cada um corresponde a um dos componentes curriculares.

#### b) Organização dos componentes:

Cada componente é dividido em duas unidades.

Cada unidade é dividida em capítulos.

---

<sup>130</sup> Editora Moderna (org.). EJA Moderna: **Educação de Jovens e Adultos**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2013.

c) Organização dos capítulos:

1. Título.
2. Temas tratados: lista com os temas que serão abordados no capítulo.
3. Subtítulos numerados: cada capítulo tem um título e diversos subtítulos.
4. O conteúdo: após o subtítulo são apresentados os conteúdos em textos e imagens, alguns também trazem exercícios.
5. Boxes informativos: pequenos textos com fatos, episódios e personalidades relacionados ao conteúdo principal. Os boxes não têm títulos específicos, apenas apresentam todos a mesma cor azul.
6. Atividades: sequência de exercícios sobre o conteúdo apresentado.
7. Texto complementar: trechos de livros, reportagens, artigos, informações retiradas da *internet* que se relacionam com os temas abordados (não são todos os capítulos que apresentam texto complementar).
8. Indicações de livros, sites e filmes.

A avaliação presente no Guia do PNLD–EJA 2014 considerou o material adequado para a Educação de Jovens e Adultos. O conjunto foi considerado apropriado, pois valoriza elementos da realidade e do cotidiano dos alunos da EJA, evitando infantilizar o material didático para o público adulto, além de relacionar o conteúdo das disciplinas com temáticas sociais, políticas e éticas mais amplas. Os pareceristas avaliaram, porém, que falta uma abordagem que valorize questões ligadas especificamente à juventude e à velhice, mas que ela aborda de forma suficiente questões referentes ao mundo do trabalho e a relações de gênero<sup>131</sup>. Sobre a temática de gênero o Guia afirma que:

No tocante à questão dos gêneros, tema pertinente ao universo dos jovens e adultos hoje, percebe-se um tratamento adequado, pois a obra não apenas apresenta imagens de profissionais de ambos os gêneros como também propõe discussões sobre papéis sociais e sexualidade, favorecendo a desmistificação de preconceitos e estereótipos sexuais, incluindo aqueles relativos a relações homoafetivas<sup>132</sup>.

Na análise específica do componente de História, avaliou-se que o conteúdo apresentado e as discussões propostas estão adequados. Considerou-se que há uma valorização do conhecimento prévio dos alunos e a promoção de reflexões e o favorecimento

---

<sup>131</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014, p.169.

<sup>132</sup> Ibidem, p.170.

de uma aprendizagem por meio de abordagens que abarcam diversos contextos, tempos e espaços<sup>133</sup>. Ainda consta no Guia que:

A obra é atualizada do ponto de vista historiográfico. A abordagem dos conteúdos a partir de eixos temáticos contribui para o desenvolvimento de importantes conceitos, tais como fontes históricas e tempo (cronológico e histórico), considerando princípios historiográficos atuais. Na abordagem de algumas épocas da história do Brasil, a ênfase recai sobre os aspectos políticos e administrativos<sup>134</sup>.

Novamente, para facilitar a observação de abordagens de gênero no componente curricular de História, fez-se uma análise do material e os resultados foram inseridos tabelas para evidenciar como se dá a presença da temática capítulo a capítulo.

**Volume 1** – sexto ano, 52 páginas.

	Título	Apresenta alguma abordagem ou perspectiva de gênero?	De que forma é apresentada?
Unidade 1	Identidade e pluralidade		
Capítulo 1	O estudo da História	Sim	<b>Box informativo</b> com texto sobre os novos sujeitos na História, no qual as mulheres são citadas enquanto personagens que atuam na construção da História.

<sup>133</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014, p.172.

<sup>134</sup> Ibidem, p. 172.

Capítulo 2	A História no cotidiano	Não	
Unidade 2	Alimentação		
Capítulo 3	A viagem dos alimentos	Sim	Texto que contém informações sobre a divisão do trabalho indígena entre homens e mulheres.
Capítulo 4	Os sabores da África reinventados no Brasil	Sim	Texto sobre o trabalho na casa-grande com citação do trabalho das mulheres.
Capítulo 5	Alimentação e cidadania	Não	

**Volume 2** – sétimo ano, 43 páginas.

	Título	Apresenta enfoque de gênero?	Qual o tipo de enfoque?
Unidade 1	Moradia		
Capítulo 1	Habitações e cidade na história do Brasil	Sim	<b>Texto complementar</b> sobre moradias indígenas na qual se fala sobre as relações familiares entre os indígenas, destacando que a entre alguns povos a casa é um ambiente essencialmente

			feminino sobre o qual as mulheres têm poder absoluto.
Capítulo 2	A modernização do espaço urbano brasileiro	Sim	<b>Box informativo</b> com texto sobre D. Maria I e uma pintura sua. O texto traz algumas informações sobre a vida da monarca e seu reinado.
Unidade 2	Saúde e qualidade de vida		
Capítulo 3	A história da saúde	Não	
Capítulo 4	A saúde no Brasil	Sim	<b>Texto complementar</b> sobre Ana Néri com uma imagem sua e duas questões a serem respondidas. O texto traz informações sobre a vida pessoal de Ana Néri e sua participação como enfermeira na Guerra do Paraguai.

**Volume 3** – oitavo ano, 55 páginas.

	Título	Apresenta a temática de gênero?	Qual o tipo de enfoque?
Unidade 1	O país		
Capítulo 1	As origens do Estado brasileiro	Sim	<b>Box informativo</b> sobre a conquista do direito ao voto feminino.
Capítulo 2	Brasil: da monarquia a república	Não	
Unidade 2	A sociedade brasileira		
Capítulo 3	O Brasil republicano	Sim	<b>Box informativo</b> sobre as mudanças na Constituição de 1891, a qual excluiu as mulheres do direito ao voto.  <b>Box informativo</b> sobre a constituição de 1934 com breve citação ao fato de que essa constituição estendeu o direito ao voto às mulheres.
Capítulo 4	Trabalho e industrialização	Sim	<b>Box informativo</b> com a história de Zuzu Angel

			juntamente com uma foto sua. O texto ressalta sua atuação no combate à Ditadura Militar.
--	--	--	--

**Volume 4** – nono ano, 51 páginas.

	Título	Apresenta temática de gênero?	Qual o tipo de enfoque?
Unidade 1			
Capítulo 1	O trabalho na história do Brasil	Sim	Em texto referente ao trabalho no Brasil colonial, há informação sobre a divisão do trabalho entre os indígenas de acordo com o sexo e a idade.
Capítulo 2	Trabalho e industrialização	Sim	<p>Texto sobre o trabalho infantil no período da Revolução Industrial que faz referência aos baixos salários destinados às mulheres e às crianças.</p> <p>Texto sobre a vida nas fábricas com menção a presença</p>

			<p>da mão de obra feminina na indústria têxtil e a sua pouca qualificação.</p> <p>Texto sobre a legislação trabalhista do Estado Novo com referência à garantia de igualdade salarial entre homens e mulheres.</p> <p>Texto sobre o movimento Feminista. O texto contém informações sobre a história do movimento e suas demandas, enfatizando o contexto brasileiro.</p> <p><b>Box informativo</b> com o primeiro artigo da Lei Maria da Penha.</p>
Unidade 2			
Capítulo 3	O mundo bipolar	Sim	Texto sobre a

			<p>globalização com rápida referência à Margaret Thatcher e a sua política neoliberal.</p> <p><b>Texto complementar</b> sobre Bertha Lutz com duas questões relativas ao que está escrito. O texto traz informações sobre a vida pessoal de Bertha Lutz, bem como a sua atuação política na defesa dos direitos das mulheres.</p>
Capítulo 4	História e meio ambiente	Sim	<p>Texto acerca de pessoas que defenderam a causa ambiental com informações sobre a missionária Dorothy Stang e o seu papel na defesa da floresta e dos povos que ali vivem.</p>

Percebe-se nessa coleção uma maior presença da perspectiva da história das mulheres em quantidade, mais especificamente em treze dos dezessete capítulos. O material toca em temáticas relevantes como o surgimento do movimento feminista e a conquista do direito ao voto. Porém, nota-se que essa presença se dá, em sua maior parte, a partir de boxes e textos complementares, assim, sugerindo o caráter de complementaridade da participação das mulheres.

Além disso, pode-se perceber a evidência conferida a determinadas personalidades que se destacaram por feitos excepcionais, ou seja, são mulheres com ações e histórias de vida que fogem completamente ao que é cotidiano, habitual e corriqueiro, exemplificado por Bertha Lutz e Zuzu Angel. Nota-se, também, nos materiais analisados, a repetição de determinados enfoques, como a conquista do direito ao voto e a divisão do trabalho entre os indígenas.

Um dos momentos em que o material aborda a questão de gênero está em um pequeno texto inserido em um box intitulado “A conquista do voto feminino” no terceiro volume da coleção correspondente ao conteúdo do 8º ano (3º termo). O texto diz assim:

A primeira Constituição do Brasil deixou de fora da participação política a população pobre e, mesmo entre os membros da elite, as mulheres. Contudo, a conquista feminina pelo direito ao voto ainda percorreria um longo caminho. O primeiro estado do país a permitir o voto feminino foi o Rio Grande do Norte, em 1927, e a primeira eleitora cadastrada nesse estado foi a professora Celina Guimarães. Esse fato, além de marcar a história das mulheres na política do Brasil, contribuiu para a disseminação da luta pelo voto feminino por todo o país. O direito ao voto feminino, contudo, só seria obtido em 24 de fevereiro de 1932. Nesse período, o voto só era permitido às mulheres casadas (com autorização dos seus maridos), viúvas e solteiras com renda própria. Somente com o Código Eleitoral de 1934 é que essas restrições foram revogadas, e as mulheres passaram a exercer plenamente o direito ao voto <sup>135</sup>.

O texto está no fim da página cujo conteúdo principal é o governo de D. Pedro I e as medidas por ele tomadas; entre os destaques do texto, está a Constituição de 1824 por ele outorgada. A ideia do box é, então, demonstrar que a primeira Constituição do Brasil não garantiu o direito ao voto para as mulheres, entretanto, conteúdo do box não traz um debate acompanhado de informações sobre a situação das mulheres no início do século XIX. Não se fala sobre os papéis de gênero no período ou sobre o que a legislação garantia para as

---

<sup>135</sup> Editora Moderna (org.). EJA Moderna: **Educação de Jovens e Adultos**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2013, p. 163.

mulheres no período. Também se sente a falta de uma discussão sobre como foi esse processo de conquista do direito ao voto, ou seja, como essas mulheres se manifestavam, que meios usavam para serem ouvidas, como a sociedade recebia as suas demandas. Ressalta-se, novamente, que a temática é repetitiva, ela aparece em outros quatro momentos no mesmo volume, perdendo-se, assim, a oportunidade de se tratar de outras questões relativas às mulheres no século XIX.

### Capítulo 3.

#### Sequência didática.

#### **Proposta de ferramenta didática utilizando o conto *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis<sup>136</sup>.**

Após as reflexões feitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pensou-se na confecção de uma ferramenta didática que favoreça o ensino de História a partir de uma perspectiva de gênero. A ideia dessa ferramenta é abordar o conteúdo de História aliado ao uso de literatura nas aulas: a proposta aqui sugerida envolve o conteúdo da abolição da escravidão, sempre presente no currículo de História, com uma abordagem de gênero a partir do conto *A Escrava*, de autoria de Maria Firmina dos Reis, publicado em 1887.

A proposta contempla informações sobre a biografia da autora que podem ser úteis para o professor, além de aspectos do conto que podem ser destacados na utilização da atividade. Aproveita-se a oportunidade para se abordar, também, questões relativas aos direitos das mulheres no século XIX e as suas possibilidades de atuação, ao papel social a elas atribuído no período e às diferenças na performance desse papel sob uma perspectiva de raça e classe social.

#### **Sequência didática:**

Temas: Brasil Imperial; a abolição da escravidão; relações de gênero.

Essa atividade foi pensada para ser apresentada às turmas no contexto do estudo da História do Brasil, especificamente do Segundo Reinado, que abrange o processo de abolição. O objetivo foi o de apresentar as mulheres como sujeitos históricos no século XIX, em especial no processo de abolição da escravidão.

#### Roteiro sugerido para o desenvolvimento da proposta:

1. Introdução a Maria Firmina dos Reis, sua vida e obra. O professor pode pedir que os alunos realizem uma pesquisa na *internet* no intuito de levantar informações sobre a vida e obra da autora bem como sobre o contexto em que ela vivia. Seguindo-se, posteriormente, com uma conversa com os alunos na qual eles descrevam os dados por eles encontrados e com uma exposição do professor sobre o tema. A partir do relato da vida de

---

<sup>136</sup> REIS, Maria Firmina dos. “A Escrava”. Em: **Úrsula e outras obras**. Brasília: Edições Câmara, 2018.

Maria Firmina dos Reis, é fundamental reforçar com os alunos o esquecimento a que as mulheres do século XIX foram submetidas na História do Brasil e suscitar um debate sobre as causas e os desdobramentos desse esquecimento<sup>137</sup>.

Duração: duas aulas de 50 min.

Contextualização sobre a autora para os professores:

Maria Firmina dos Reis é considerada atualmente uma das primeiras romancistas brasileiras que viveu no século XIX. Ela foi uma escritora autodidata negra que nasceu em São Luís do Maranhão em 1825 e faleceu em Guimarães, no mesmo estado, no ano de 1917. Durante os seus primeiros anos de vida Maria Firmina e uma irmã foram criadas pela mãe na casa da avó materna, indo, posteriormente, morar com uma tia; a família da escritora não tinha muitos recursos e havia uma predominância de figuras femininas no seio familiar<sup>138</sup>.

Maria Firmina dos Reis nunca se casou, mas isso não a impediu de adotar várias crianças pelas fazendas por onde passou. A escritora preferia conservar uma postura reservada no que se referia a sua vida íntima; no entanto, como ressalta Cristina F. Pinto-Bailey<sup>139</sup>, se na vida privada era discreta, no seu trabalho Maria Firmina era ousada: foi uma escritora que denunciava a estrutura patriarcal e racista da sociedade. Além de escritora, foi também professora concursada na cidade de Guimarães e fundadora da primeira escola mista do Maranhão, num período em que as mulheres reivindicavam o direito de receber instrução escolar como os homens. Maria Firmina publicava seus escritos na imprensa local, sendo eles muito variados como ficções, poesias, crônicas, entre outros, além de ser ela, também, a autora do Hino à Libertação dos Escravos<sup>140</sup>.

Seu romance *Úrsula* é um marco, pois foi um dos primeiros publicados por uma escritora mulher e o primeiro por uma pessoa afro-brasileira; além disso, a obra apresenta e defende a temática abolicionista, o que era incomum naquele período. Entretanto, assim como diversas escritoras do século XIX, Maria Firmina e sua obra ficaram por muito tempo

<sup>137</sup> A ideia posta aqui não é de inserir Maria Firmina dos Reis em mais um box de curiosidades que tratam de mulheres que realizaram feitos excepcionais, mas sim de, a partir de informações de sua vida pessoal, trazer para o debate as condições das mulheres no século XIX.

<sup>138</sup> PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. **Na contramão: a narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis**. Washington and Lee University: Virginia, Estados Unidos, 2012.

<sup>139</sup> Ibidem.

<sup>140</sup> OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Gênero e etnicidade no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis**. ANAIS DO SETA, Número 1, 2007.

esquecidas, sendo ela redescoberta apenas a partir da década de 1970 do século XX no âmbito das pesquisas nas áreas de gênero e de estudos afro-brasileiros<sup>141</sup>.

2. Aula expositiva sobre o papel das mulheres na sociedade imperial do século XIX, observando aspectos de classe, etnia e o movimento político e intelectual. É importante ressaltar com os alunos, também nesse momento, a invisibilidade conferida às mulheres no processo histórico do período.

Informações sobre o contexto da atuação política de mulheres no processo da abolição que pode ser abordado pelos professores:

No decorrer do período imperial do Brasil, as mulheres se envolveram em questões políticas por meio de movimentos e ações individuais, e da fundação de grupos ou associações, dentre os quais havia os de caráter misto e os exclusivamente femininos. Os grupos se encarregavam da publicação de manifestos políticos por elas compilados, esses documentos eram diversos, alguns congratulavam personalidades políticas por seus feitos e posicionamentos, outros apresentavam caráter reivindicatório de direitos. Como explica Maria de Lourdes Viana Lyra<sup>142</sup>, desde o período colonial já havia manifestações políticas de mulheres em momentos de crise, como as discussões em torno da abdicação de D. Pedro I, da Assembleia Constituinte de 1823 e da Confederação do Equador<sup>143</sup>. Mas, após o processo de

---

<sup>141</sup> PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. **Na contramão: a narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis**. Washington and Lee University: Virginia, Estados Unidos, 2012.

Para mais sobre os estudos iniciados na década de 1970 sobre Maria Firmina, ver:

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afrobrasileira. Posfácio. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Florianópolis: Editora Mulheres, PUC Minas, 2004, p. 265-81.

MARTIN, Charles. “Uma rara visão de liberdade”. Prefácio. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina: fragmentos de uma vida**. São Luís: COCSN, 1975.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Escritoras negras: resgatando a nossa história**. Papéis Avulsos. Rio de Janeiro: CIEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos/UFRJ, 1989.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência. A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.

MUZART, Zahidé Lupinacci. “Maria Firmina dos Reis”. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

TELLES, Norma. Rebelde, escritoras, abolicionistas. **Revista de história** 120, 1989: p. 73-83.

<sup>142</sup> LYRA, Maria de Lourdes Viana. “A atuação da mulher na cena pública: diversidade de atores e de manifestações políticas no Brasil imperial”. **Almanack braziliense** no 03, p.105-122, 2006.

<sup>143</sup> Maria de Lourdes V. Lyra destaca mulheres que perpetraram ações políticas individuais, como Joana Angélica, Maria Quitéria, Barbara Pereira de Alencar, entre outras. No que se refere ao período colonial, de modo geral, quando lemos os livros didáticos da história não encontramos registros sobre ações das mulheres no período, porém, Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi argumentam que algumas mulheres se destacaram ao se fazer presentes no espaço público, como Ana Pimentel e Isabel de Lima que governaram

independência e de estruturação do Brasil enquanto Estado nacional, essas manifestações se amplificam, pois se iniciam os debates sobre os termos da modernidade política do país, repensando-se a configuração do espaço público e a novas formas de participação dos agentes dessa sociedade que estava a se formar<sup>144</sup>.

Nesse contexto, debates políticos e intelectuais que antes eram fechados e reservados a determinados locais e indivíduos, agora se voltam para o espaço público e contam com a participação de mulheres, as quais escrevem seus manifestos expondo suas opiniões e demandas. Lyra<sup>145</sup> salienta que a presença das mulheres no espaço público ainda não era bem vista pela sociedade, assim como o envolvimento delas em questões políticas também não era admitido; então, do mesmo modo que elas se criavam espaços para se expor politicamente, sofriam resistência de alas conservadoras.

No Brasil do século XIX, o papel social estipulado para as mulheres era o de esposa e mãe, o homem era visto como o chefe da família e ocupava o topo da hierarquia social. Deve-se ressaltar, porém, que o papel resguardado para o gênero feminino tinha suas nuances e variava de acordo com o grupo social e a etnia. As mulheres das elites, por exemplo, não podiam trabalhar e se expor constantemente no espaço público, já as das classes mais baixas sempre se fizeram presentes nesse espaço, uma vez que seu cotidiano envolvia exercer atividade remunerada para a manutenção financeira das famílias<sup>146</sup>.

Desse modo, encontramos variantes no desempenho desse papel de mulher que se relacionavam aos diferentes estratos sociais: enquanto as mulheres da elite viviam, em grande medida, reclusas, as mulheres livres e pobres tinham mais acesso à vida nas ruas. Destaca-se que, no caso das mulheres escravizadas também havia experiências de vida diversas que variavam dependendo do local em que elas viviam - meio urbano ou rural - e da atividade que

---

capitanias no período, além de outras mulheres que comandavam engenhos de açúcar e administravam sesmarias e que participaram de combates.

Ver: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016.

O objetivo desta dissertação é tentar enxergar a mulher e suas ações em seu coletivo e não de forma individualizada, mas, salienta-se a possibilidade de abordagem da perspectiva de gênero, em sala de aula, por meio da biografia dessas diferentes personagens históricas contemplando aspectos de sua vida particular em relação às concepções de gênero para a época, bem como suas ações na sociedade em que viviam, interseccionando com os aspectos de raça e classe.

<sup>144</sup> LYRA, Maria de Lourdes Viana. “A atuação da mulher na cena pública: diversidade de atores e de manifestações políticas no Brasil imperial”. **Almanack brasileiro** no 03, p.105-122, 2006.

<sup>145</sup> *Ibidem*.

<sup>146</sup> HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003.

desempenhavam, no entanto a vida dessas mulheres era marcada por um cotidiano de trabalho e pela ameaça violências e abusos<sup>147</sup>. Observa-se que, apesar de ocuparem espaços distintos e de terem experiências de vida plurais, essas mulheres buscavam encontrar formas e mecanismos de ação política dentro da sua realidade.

Assim, a despeito das convenções daquela sociedade, essas mulheres aproveitaram as brechas do ambiente de mudança no século XIX, como a influência de ideias vindas da Europa e as ações políticas de mulheres membros da corte imperial, com destaque para o papel de liderança de D. Leopoldina<sup>148</sup> e da regência da princesa Isabel<sup>149</sup>. Entre as questões que receberam atenção e participação ativa de mulheres no século XIX estava a causa abolicionista.

No âmbito do movimento abolicionista, destacam-se as manifestações em favor da abolição da escravidão a partir da segunda metade do século XIX, muitas promovidas por mulheres, principalmente a partir de 1880. Nesse período, surgem associações exclusivas de mulheres e clubes mistos que trabalhavam em prol da abolição em diversas províncias do Império. As participantes desse movimento proferiam discursos em clubes abolicionistas, publicavam cartas e manifestos em jornais, alguns dos quais eram editados pelas próprias. As associações organizavam jantares, festas e quermesses com a finalidade de juntar fundos para comprar alforrias, além de difundir o ideal abolicionista por meio dos discursos e publicações. Esse movimento não era homogêneo, entre as mulheres abolicionistas havia uma presença

---

<sup>147</sup> HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003.

<sup>148</sup> Ver: GANZER, Nathalia Nicácio. **Construções discursivas de D. Leopoldina na historiografia. Convergências e contrastes em alguns projetos de construção da identidade nacional brasileira**. 2013. Dissertação de mestrado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

D. Leopoldina é uma das personagens políticas femininas da história do Brasil sobre as quais se encontram poucas informações nos livros didáticos. Como demonstra Nathalia N. Ganzer, apesar de ter tido importante participação no processo de independência, a imperatriz, por muito tempo, foi esquecida ou lembrada apenas por suas características físicas, sendo conhecida por não se adequar aos padrões de beleza da época, e pelas condições de seu casamento com o D. Pedro, em especial pelos episódios de infidelidade do marido.

<sup>149</sup> Também é possível abordar a regência de Isabel sob uma ótica de gênero. Como demonstra Maria de Lourdes Viana Lyra, o Terceiro Reinado seria comandado por Isabel, fato que causava incômodo por ela ser mulher, ademais, a princesa se demonstrava favorável à abolição da escravidão, posicionamento que também desagradava setores da sociedade.

Para mais sobre a Princesa Isabel, ver os trabalhos de:

BARMAN, Roderick J. **A Princesa Isabel do Brasil – gênero e poder no século XIX**. São Paulo/SP: Editora da UNESP, 2015.

DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a “redentora dos escravos”**: um estudo das representações sobre a princesa. 2001. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

notável de mulheres das elites<sup>150</sup> intelectual e financeira, mas também se encontra a participação de mulheres trabalhadoras e de camadas medianas na construção dessas sociedades<sup>151</sup>.

Os registos indicam que foram criadas vinte e seis sociedades abolicionistas em diferentes províncias do Império, sendo dezoito exclusivamente de mulheres<sup>152</sup>. Entre essas associações exclusivamente femininas, pode-se citar a Aves Libertas (Pernambuco), a Amazonenses Libertadoras (Amazonas), o Clube José do Patrocínio (Rio de Janeiro), Associação de Mulheres Abolicionistas (São Paulo), entre outras, elas estavam espalhadas pelo território e faziam parte de uma rede que conectava diversos segmentos da sociedade. Angela Alonso<sup>153</sup> destaca que essa organização abolicionista se tornou o primeiro grande movimento social brasileiro, tendo em vista que ele envolveu vários grupos da sociedade com manifestações públicas, uma rede de ativistas engajados e a participação de um grupo grande e diversificado de pessoas que agiam de forma organizada em defesa da abolição.

Havia ainda a presença de mulheres libertas ou escravizadas que buscavam formas de conquistar a sua liberdade ou a de familiares – como a de esposos e filhos. Essas tentativas de adquirir a própria liberdade foram possíveis com a aprovação da Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871<sup>154</sup>, conhecida como Lei do Ventre Livre. A partir dessa nova legislação, os escravos passaram a ter direito ao pecúlio, assim, quando conseguiram a quantia necessária, podiam comprar a sua própria alforria. A lei previa ainda a criação do Fundo de Emancipação gerido pelo Estado, que teria por finalidade arrecadar recursos para a compra de cartas de liberdade<sup>155</sup>.

---

<sup>150</sup> COWLING, Camillia. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro**. Tradução: Patrícia Ramos Geremias, Clemente Penna. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

Camillia Cowling aponta que a participação de mulheres da elite no movimento abolicionista se relacionava a uma questão mais ampla do período que envolvia redefinir a noção de feminilidade. No século XIX essas mulheres passam a representar ideias de moralidade e religiosidade. Portanto, suas atitudes deveriam estar de acordo com esses arquétipos, assim, elas passam a se envolver em projetos de caridade e, em consequência, no movimento de libertação dos escravizados.

<sup>151</sup> SILVA, Wladimir Barbosa; BARRETO, Maria Renilda N. “Mulheres e abolição: protagonismo e ação”. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, jul. – out. 2014, p. 51.

<sup>152</sup> ALONSO, Angela. “Associativismo *avant la lettre* – as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista”. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 166-199, 2011, p. 187.

<sup>153</sup> *Ibidem*, p. 193.

<sup>154</sup> A Lei nº 2.040 de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre está disponível no endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm)

<sup>155</sup> COWLING, Camillia. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro**. Tradução: Patrícia Ramos Geremias, Clemente Penna. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018; SILVA, Wladimir Barbosa. **Escravidão, imprensa e sociedade: o protagonismo**

Destaca-se que, apesar de a Lei nº 2.040 sempre estar presente em livros didáticos, as questões relativas ao pecúlio ou ao Fundo de Emancipação e a sua importância para o período e para o movimento abolicionista não são abordadas<sup>156</sup>. O enfoque se restringe ao artigo 1º, referente à libertação de filhos de mulheres escravizadas, mas também de forma superficial, pois, geralmente, não se fala que até os oito anos a criança continuava sob o domínio do senhor, e que, após essa idade, era dada possibilidade do proprietário continuar usufruindo do trabalho do menor, que era livre, até os vinte e um anos, ou de entregá-lo ao Estado e receber uma indenização de 600 réis<sup>157</sup>.

Além do fundo nacional, também foram criados fundos municipais de emancipação, os quais tiveram uma ação mais expressiva e efetiva do que o nacional. Os fundos municipais beneficiavam principalmente mulheres, em especial as mais jovens e com filhos, em comparação com os homens escravizados. Segundo Celso Castilho e Camillia Cowling<sup>158</sup>, isso se devia pelo fato de mulheres e crianças serem vistos como menos ameaçadores do que os homens adultos, pois, na época, havia o receio entre os membros das elites de uma reação violenta dos ex-escravizados no pós-abolição, o que gerava a preferência por alforriar pessoas que teoricamente seriam menos propensas a atos hostis.

Outros fatores também podem ser apontados para explicar o maior número de manumissões de mulheres em comparação com o de homens. Camillia Cowling<sup>159</sup> aponta o fator geográfico para essa diferença, pois as pessoas escravizadas no meio urbano tinham mais possibilidades de conseguir a liberdade do que as que viviam no meio rural e as

---

**feminino na campanha abolicionista.** 2014. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Relações Etnorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

<sup>156</sup> Para mais sobre o Fundo de Emancipação, ver:

DAUWE, Fabiano. **A Libertação Gradual e a Saída Viável.** 2004. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

<sup>157</sup> Para mais estudos sobre a Lei do Ventre Livre, ver os trabalhos de:

ABREU, Martha. “Mães escravas e filhos libertos: novas perspectivas em torno da Lei do Ventre Livre. Rio de Janeiro, 1871”. In: RIZZINI, Irene (org.), **Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: USU, 1997.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PENNA, Eduardo Spiller. **Pajens da Casa Imperial: jurisconsultos, escravidão e a lei de 1871.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

<sup>158</sup> CASTILHO, Celso; COWLING, Camillia. “Bancando a liberdade, popularizando a política: abolicionismo e fundos locais de emancipação na década de 1880 no Brasil”. Trad. Marília Bueno de Araújo Ariza. **Afro-Ásia**, 47, p.161-197, 2013, p. 192.

<sup>159</sup> COWLING, Camillia. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro.** Tradução: Patrícia Ramos Geremias, Clemente Penna. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

mulheres escravizadas estavam mais presentes no círculo urbano do que os homens. Ademais, partindo do princípio de que a liberdade do filho estava condicionada ao ventre da mulher, os fundos de emancipação davam preferência por alforriar as mulheres, para que assim os filhos também fossem livres.

Tendo isso em vista, é preciso ressaltar os diversos aspectos da Lei do Ventre Livre, evidenciando de que formas ela interferiu no processo de abolição. Entende-se que a possibilidade de se conseguir a alforria através de ações de liberdade, nas quais os escravizados podiam acionar a justiça para pagar a sua alforria, é um aspecto relevante no processo de abolição, especialmente quando os dados demonstram que a maior parte dessas ações de liberdade foi feita por mulheres<sup>160</sup>. Dessa forma, essas facetas da Lei do Ventre Livre podem e devem ser mais bem explorada nas aulas, no intuito de trazer as mulheres escravizadas e libertas para o cenário político da época enquanto pessoas atuantes e conscientes das legislações que as beneficiavam.

A organização das mulheres em torno da causa abolicionista emergiu em associação à percepção das desigualdades de gênero existentes naquele período. A sociedade brasileira do século XIX era escravocrata e patriarcal, estruturada em uma hierarquia na qual os homens ocupavam o lugar de mando e decisão. Já às mulheres era atribuída uma posição de subordinação, portanto, elas deviam pedir permissão para agir e tomar decisões para todos os aspectos de suas vidas<sup>161</sup>.

Entre as reivindicações das mulheres no século XIX estava a do direito à educação. A educação como direito de todos os cidadãos é uma ideia recente na história do Brasil, durante o período Imperial poucas pessoas tinham acesso à educação básica e apenas alguns membros da elite alcançavam o ensino superior. Até a metade do século XIX, eram poucas as mulheres alfabetizadas, Maria da Conceição Fonseca Silva<sup>162</sup> explica que o analfabetismo era valorizado para as mulheres e visto como traço de nobreza e virtude para elas. Consequentemente, o fato de poucas mulheres serem alfabetizadas no período resultou

---

<sup>160</sup> Para mais sobre as ações de liberdade, ver:

GRINBERG, K. **Liberata - a lei da ambiguidade: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

<sup>161</sup> HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003.

<sup>162</sup> FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. “Memória, mulher e política: do governo das capitâneas à presidência da república, rompendo barreiras”. In TASSO, I., and NAVARRO, P., orgs. **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas** [online]. Maringá: Eduem, p. 183-208, 2012, p. 184.

em uma quantidade de fontes documentais escassa, o que dificulta as pesquisas sobre a presença das mulheres como sujeitos históricos no período.

No período, oferecia-se um modelo de educação para os meninos e outro para as meninas, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula se enquadravam ao papel social estabelecido para cada gênero. As mulheres passam a ter o direito à educação elementar em 1827, sendo essa a primeira legislação<sup>163</sup> a abordar a educação feminina, porém, a ênfase era dada para uma educação que as tornariam melhores mães e esposas, como o ensino de prendas domésticas. Sugiram, então, intuições mistas e exclusivas (nas quais os alunos eram separados pelo gênero), para meninos e meninas; ainda assim, as escolas mistas não eram bem vistas e as escolas exclusivas para meninas pagavam salários mais baixos aos professores, dessa forma, as instituições voltadas para o público masculino tinham mais prestígio e recebiam melhores investimentos<sup>164</sup>.

Posteriormente, foram criadas as chamadas “escolas normais”, cujo objetivo era a formação específica de professores. Se no início as escolas normais eram compostas por uma maioria masculina, no final do século XIX o chamado magistério se tornou uma profissão majoritariamente feminina. Essa era uma profissão considerada “adequada” para o público feminino e a imagem de professora foi associada a características atribuídas ao papel de mulher na sociedade, como o cuidado e o afeto. O direito à profissionalização também era uma das reivindicações do período e muitas mulheres não pertencentes às elites procuravam essas instituições, uma vez que a instrução as conferia certa independência financeira. Essa grande inserção das mulheres no magistério fez com que os salários diminuíssem, ademais as professoras recebiam remuneração mais baixa que os seus colegas de profissão masculinos<sup>165</sup>.

O direito ao ensino superior só foi garantido às mulheres com o Decreto de nº 7.247 de 19 de abril 1879<sup>166</sup>; ainda assim, eram poucas as que o usufruíam tendo em vista que a sociedade, em grande medida, desaprovava a presença feminina no ensino superior e que os custos eram altos, o que, na prática, restringia esse direito às mulheres ricas. Ainda em 1879, é

---

<sup>163</sup> A Lei de 15 de outubro de 1827 está disponível no endereço eletrônico:

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)

<sup>164</sup> HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003, p. 76.

<sup>165</sup> HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003; LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

<sup>166</sup> O Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 está disponível no endereço eletrônico: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

estabelecido, também, o direito das mulheres de estudar no exterior, que também se restringia a uma parcela muito diminuta da população feminina.

Essas mulheres que tiveram acesso à educação e à profissionalização acabaram por se distanciar do papel que era socialmente reservado a elas e passaram a pleitear outros direitos, como a garantia do voto feminino. No final do século XIX, inicia-se, com elas, o movimento pelo sufrágio feminino no Brasil que teria seus desdobramentos nas primeiras décadas do século XX<sup>167</sup>. Apesar da expectativa de mudança com o novo sistema republicano, esse direito não veio garantido com a Assembleia Constituinte de 1891, responsável por elaborar a primeira Constituição republicana do Brasil. O assunto foi debatido e negado pela Assembleia, afinal, a ideia de que mulheres poderiam impor suas reivindicações por meio do voto desagradava a muitos homens que compunham o cenário político<sup>168</sup>.

O direito ao voto só foi explicitamente garantido pela legislação com o Código Eleitoral de 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, mas ainda assim, ele pontuava que o voto feminino era voluntário para as mulheres casadas ou sem profissão lucrativa e, já que o Código Civil<sup>169</sup> da época estabelecia que a mulher só podia tomar decisões de tal tipo com a autorização do marido, conclui-se que a estrutura de desigualdade entre os gêneros se manteve em grande medida. Essa situação só teria mudaria de fato com o Código Eleitoral de 1965, quando o voto passa a ser obrigatório para todas as mulheres<sup>170</sup>.

Os jornais eram um veículo de informação muito utilizado pelos movimentos de mulheres na difusão de suas ideias, reivindicações na busca da garantia de seus direitos. Elas fundaram e publicaram seus textos e manifestos em uma série de jornais como *O Jornal das Senhoras*, *O Belo Sexo*, *O Sexo Feminino*, entre outros, que advogam pelos direitos das mulheres na sociedade do século XIX<sup>171</sup>. Em sala de aula, o professor pode se aventurar a usar algumas dessas publicações em atividades com os alunos, levando cópias para que eles

<sup>167</sup> FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. “Memória, mulher e política: do governo das capitâneas à presidência da república, rompendo barreiras”. In TASSO, I., and NAVARRO, P., (orgs). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas** [online]. Maringá: Eduem, p. 183-208, 2012.

<sup>168</sup> HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003.

<sup>169</sup> O Código Civil de 1916 era vigente no período também pode ser utilizado em sala de aula para se trabalhar questões de gênero com os alunos. O código está disponível no endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm)

<sup>170</sup> LIMONGI, Fernando; OLIVEIRA, Juliana de Souza; SCHMITT, Stefanie Tomé. Sufrágio universal, mas... só para homens. O voto feminino no Brasil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 27, n. 70, e003, 2019.

<sup>171</sup> Os professores podem trabalhar com os alunos reportagens de alguns desses jornais que estão disponíveis no endereço eletrônico da Hemeroteca Digital: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. O Jornal das Senhoras: <http://hemerotecadigital.bn.gov.br/acervo-digital/jornal-senhoras/700096> O Sexo Feminino: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/sexo-feminino/706868>

atentem ao conteúdo do texto e também para os detalhes da escrita, da formatação do periódico e dos demais elementos que ele traz e suas páginas.

Duração: duas aulas de 50 min.

3. Aula expositiva sobre o movimento abolicionista, como foi a sua construção, quais foram os sujeitos que se envolveram com a causa e as formas de atuação utilizadas. Reforça-se a necessidade de se trabalhar com os alunos a agência coletiva e individual dos negros nesse processo, evidenciando as diversas formas de resistência por eles encontradas e utilizadas, como: fugas, rebeliões, sabotagens nas fazendas, formação de quilombos e ações judiciais<sup>172</sup>.

Pode-se elucidar com os alunos a forma como os negros foram retirados dos papéis de protagonismo do processo de abolição, o modo que se construiu a imagem da Princesa Isabel como a redentora dos escravizados na segunda metade do século XIX<sup>173</sup> e como se evidenciaram os abolicionistas brancos como protagonistas em detrimento dos demais membros negros atuantes no movimento<sup>174</sup>.

Duração: uma aula de 50 min.

4. Conversa sobre o gênero “conto” e quais as suas características. Leitura em conjunto do conto. Discussão sobre o que os alunos entenderam da narrativa, suas opiniões e sentimentos. Conversa sobre os personagens, suas ações e o que cada um representa no contexto histórico.

Duração: duas aulas de 50 min.

---

<sup>172</sup> Uma possibilidade de se abordar essa questão em sala de aula é através da análise de uma carta escrita pela comissão de libertos de Vassouras/RJ a Rui Barbosa, na qual eles afirmam que abolição foi uma conquista popular dos escravizados e demandam o direito de seus filhos à educação e a instrução. O documento está disponível no endereço eletrônico:

<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ArquivoRuiBarbosa&Pesq=Paty&pagfis=37734>

Ver: ALBUQUERQUE, Wlamyra e FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

<sup>173</sup> COWLING, Camillia. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro**. Tradução: Patrícia Ramos Geremias, Clemente Penna. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018; DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a “redentora dos escravos”**: um estudo das representações sobre a princesa. 2001. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

<sup>174</sup> Ver: AZEVEDO, Celia Maria M. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Informações sobre o conto e as possíveis abordagens que podem ser feitas:

O conto *A Escrava*, de autoria de Maria Firmina dos Reis, foi publicado pela primeira vez em 1887 na *Revista Maranhense*<sup>175</sup>. Nesse conto, a autora nos introduz a uma mulher que irá narrar a história da escrava Joana e de seu filho, também cativo, Gabriel. Essa senhora não recebe nome no conto, o que se sabe é que ela é membro da elite daquela sociedade, mas, ainda assim, engajada com a causa abolicionista. No conto, essa senhora se encontra num salão nobre e lá inicia o relato da história de Joana, de como a conheceu já à beira da morte devido à vida de violência, trabalho forçado e sofrimento. Como afirma Giselle Luz<sup>176</sup>, percebe-se que essa personagem, mulher abolicionista e membro da elite local, tenta sensibilizar e levar as pessoas presentes no salão a refletir sobre a escravidão, ela apresenta um olhar empático para com a situação dos escravizados e é categórica quanto à inadequação do sistema escravista para a sociedade do período. Diz a personagem:

Admira-me, – disse uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas; – faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezanove! A moral religiosa e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira!<sup>177</sup>.

No conto, temos a presença de basicamente cinco personagens: a narradora, a cativa Joana e seu filho Gabriel, o capataz e o proprietário dos escravos, o Senhor Tavares. Joana, filha de uma negra escravizada e de um índio, entra na narrativa quando perseguida por um capataz cruel que a procura após a sua fuga. Entre os episódios da vida de Joana que são narrados se destaca a fraude da sua carta da liberdade: a cativa conta que seu pai trabalhou e comprou uma suposta carta de liberdade para a filha, pois ele queria livrá-la do destino da escravidão, porém quando o homem morre, a mãe de Joana descobre que a carta era uma fraude e a menina é escravizada aos sete anos de idade. Outro momento que se pode destacar é quando da venda de dois dos três filhos de Joana, os gêmeos Urbano e Carlos, fato que acabara a levando à loucura.

<sup>175</sup> A imprensa maranhense se destacava no século XIX por suas variadas publicações literárias e jornalísticas que impulsionavam o desenvolvimento do ambiente cultural e político na região. Para mais sobre o assunto ver: MARTINS, Ricardo André Ferreira. “Breve panorama histórico da imprensa literária no maranhão oitocentista”. *Animus - revista interamericana de comunicação midiática*, Santa Maria – RG, v.18, jul-dezembro 2010, p. 107-129.

ZIN, Rafael Balseiro. “Maria Firmina dos Reis e a imprensa literária no Maranhão do século XIX”. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)*, São Luís, v. 4, n. especial - dossiê temático. 2018, p. 15-27.

<sup>176</sup> LUZ, Giselle. “A escrivência de Maria Firmina dos Reis no conto *A escrava*”. *Travessias*, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 193 – 204, jan./abr. 2018, p. 197-198.

<sup>177</sup> REIS, Maria Firmina dos. “*A Escrava*”. Em: *Úrsula e outras obras*. Brasília: Edições Câmara, 2018, p. 164.

A obra de Maria Firmina dos Reis difere da maioria de seus contemporâneos por apresentar o negro como sujeito com sentimentos, laços familiares e uma história de vida própria, desconstruindo a imagem estereotipada de passividade dos escravizados. A história chega até o leitor por meio de uma narradora pertencente à elite, mas a porta-voz da história no conto é a escrava Joana em seu leito de morte, ou seja, é a própria cativa que relata a sua trajetória. No decorrer da narrativa, percebe-se a tentativa da autora de mostrar a crueldade do sistema escravista: ela fala dos castigos físicos, da compra e venda de pessoas, fazendo, então uma crítica aberta e direta ao sistema escravista.

O relato é carregado de emotividade e a autora utiliza palavras que nos remetem a sofrimento e angústia, numa tentativa de sensibilizar e conscientizar o leitor para a condição daquelas pessoas a para a inadequação daquele sistema perante a sociedade brasileira do período. Maria Firmina dos Reis assim escreve logo no início de sua narrativa:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de fronte altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo<sup>178</sup>.

#### Objetivos com a utilização do conto:

A proposta de utilizar o conto em sala de aula se baseia na ideia de que o ensino de História deve abranger, também, a leitura de fontes históricas de variados tipos como os alunos, no intuito de promover reflexões, problematizações e a construção do conhecimento histórico. Apesar de essa inserção de fontes históricas no ensino ser senso comum entre os docentes, são poucos os que realmente trabalham com elas no seu cotidiano – sejam fontes iconográficas, materiais ou escritas, como a literatura. Além disso, Janaina dos Santos Correia<sup>179</sup> argumenta que trabalhos interdisciplinares envolvendo História e literatura estimulam o interesse por História e o gosto pela leitura, além de possibilitar o

<sup>178</sup> REIS, Maria Firmina dos. “A Escrava”. Em: **Úrsula e outras obras**. Brasília: Edições Câmara, 2018, p. 164-165.

<sup>179</sup> CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso de fontes em sala de aula: A obra de Maria Firmina dos Reis**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social)- Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, p. 34.

desenvolvimento de um repertório cultural mais amplo e expandir a compreensão de mundo por parte dos alunos.

O trabalho com esse tipo de fonte nas aulas de História deve ocorrer de modo que os alunos possam identificar mudanças e permanências, bem como as relações do passado com o presente, e compreender os conceitos de processo histórico e de sujeito histórico<sup>180</sup>. No que se refere à utilização da literatura, deve-se trabalhar com os alunos a análise crítica e questionadora das fontes, ou seja, o estudo deve partir de questões do tipo: Quem é o autor? Quando essa obra foi feita? Em que local? Qual era o público-alvo? Quais temas da sociedade do período essa obra traz?

No caso do conto *A Escrava*, por exemplo, é relevante discutir com os alunos que ele foi escrito por uma mulher, negra, nascida no Maranhão no século XIX, trazendo, portanto, suas especificidades para o debate. Pode-se abordar com os alunos a situação das mulheres dentro da sociedade patriarcal do século XIX e a sua relação com a literatura, ressaltando que, como demonstra Régia Agostinho da Silva<sup>181</sup>, a escrita pública era uma atividade vista como masculina e que a maior parte das mulheres evitava temas políticos ou polêmicos em seus textos.

Desse modo, o conto *A Escrava* pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para se trabalhar fontes históricas em sala de aula, por meio da abordagem do método de estudo e pesquisa históricos. Em resumo, ele pode ser utilizado para tratar de questões do período, como o movimento abolicionista e o sistema escravista, evidenciando a população de escravizados como sujeitos históricos, além de trazer as mulheres como protagonistas e ressaltar as desigualdades de gênero naquela sociedade do século XIX.

5. Ao final da sequência proposta, espera-se que os alunos percebam o processo de exclusão pelo qual as mulheres passaram na História e que compreendam que elas também foram atuantes nos seus contextos políticos e sociais. O objetivo é que eles notem variantes do papel de mulher que coexistiram, revelando como aspectos de raça e classe também interferem na agência política e as diversas formas encontradas de atuação a despeito do sistema patriarcal do período.

---

<sup>180</sup> CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso de fontes em sala de aula: A obra de Maria Firmina dos Reis**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social)- Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social.

<sup>181</sup> SILVA, Régia Agostinho da. **A mente, essa ninguém pode escravizar**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009, p. 2.

A proposta de atividade final consiste em dividir os alunos em grupos para que eles façam uma pesquisa na sala de informática sobre outras mulheres escritoras como Nísia Floresta, Ignez Sabino e Júlia de Almeida, entre outras. Depois, cada grupo apresenta sua pesquisa para a sala, elucidando elementos da trajetória de vida dessas mulheres e das obras por elas produzidas. Os professores podem realizar, também, uma atividade na biblioteca da escola, pedindo aos alunos que façam um levantamento das obras de autoras mulheres que fazem parte do acervo e que elaborem uma lista com sugestões de livros escritos por essas mulheres pesquisadas e que poderiam ser adquiridos para a coleção da escola.

Duração: três aulas de 50 min.

## Considerações Finais

A ideia dessa dissertação surgiu a partir de incômodos e questionamentos feitos enquanto desenvolvia minha prática profissional como professora de História no ensino básico da rede pública. As dúvidas e inseguranças relacionadas a essas percepções que me acompanhavam no início logo cederam lugar para uma extensa quantidade de leituras que corroboraram as minhas impressões iniciais sobre o papel da escola e do ensino de História no enfrentamento às desigualdades de gênero.

Conforme a pesquisa prosseguiu, o tema mostrou-se cada vez mais oportuno e necessário de ser encarado, tendo em vista as recentes polêmicas surgidas nos âmbitos do gênero e da educação. A inserção da temática de gênero nas escolas tem sido alvo de constantes críticas e repreensão por setores conservadores da sociedade: observa-se uma crescente fiscalização do trabalho do professor – visto com desconfiança, a retirada do termo *gênero* dos documentos legais da área da educação e até mesmo o recolhimento de materiais didáticos considerados subversivos. Constatou-se que muitas dessas discussões são marcadas por argumentos baseados em preconceitos e influenciados por estereótipos, que estão, também, associados aos alarmantes índices de violência contra a mulher no Brasil. O país, além disso, passa por um momento político conturbado, no qual políticas públicas que poderiam combater esse cenário não são postas em prática e que discursos preconceituosos e machistas têm sido disseminados por vários setores da sociedade.

Ao se analisar a emergência dos estudos de gênero e as mudanças epistemológicas provocadas no decorrer dos estudos, observa-se o “surgimento” da mulher como protagonista na História e a valorização de novas abordagens que evidenciam a presença das mulheres nos processos históricos. Todavia, não se encontra a mesma abordagem nos conteúdos trabalhados no ensino básico, nos quais continua prevalecendo uma perspectiva histórica majoritariamente do ponto de vista masculino. As inovações trazidas pelas pesquisas de gênero na academia ainda encontram pouca repercussão nos livros didáticos do ensino básico, como foi possível perceber ao analisar dois materiais que são utilizados. Neles, percebemos que, apesar de uma inserção da temática, as mulheres ainda são apresentadas em boxes ou em textos complementares, conferindo um caráter de suplemento à participação delas na História. Nota-se, além disso, que muitas das vezes em que a sua presença foi encontrada, ela se deu a partir de personalidades cujas histórias de vida e feitos fugiam a normalidade.

Constata-se que a escola apresenta as mesmas visões estereotipadas dos gêneros, o que a faz ser um espaço de reprodução de preconceitos corroborando com a desigualdade que se encontram no dia a dia. Os papéis de gênero socialmente convencionados para meninos e meninas são, amiúde, reforçados por falas e comportamentos vindos tanto de alunos, como de professores e demais profissionais, espera-se de meninas que sejam delicadas, conversem com baixo tom de voz, que apresentem comportamento mais tranquilo em sala de aula, enquanto que aos meninos é atribuída uma postura mais agitada e agressiva.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o fator *gênero* se faz presente de forma incisiva e clara, tanto no que se refere aos conteúdos programados e materiais didáticos quanto na configuração das turmas. As salas de EJA são compostas por muitas mulheres adultas, que ficaram anos afastadas da escola por necessidades urgentes, como trabalhar e cuidar dos filhos. Junto dessas mulheres estão grupos, cada vez mais numerosos, de meninos adolescentes, que são transferidos para as turmas de EJA por dificuldades de aprendizagem, reprovações seguidas ou por atos de indisciplina constantes. Assim, as turmas de jovens e adultos são heterogêneas e fortemente marcadas pelo fator gênero, pois, como visto, essas trajetórias escolares estão relacionadas a papéis de gênero estabelecidos para homens e mulheres, envolvendo, por exemplo, a responsabilidade por cuidados familiares no caso dessas mulheres e a busca por ideais de masculinidade por parte de muitos desses meninos.

Desse modo, compreende-se a necessidade de abordar o debate sobre as desigualdades de gênero dentro das escolas, pois o ambiente escolar pode potencialmente ser um lugar que auxilie numa reflexão sobre essas desigualdades com o intuito de se estimularem concepções plurais de ser mulher e ser homem em associação aos ideais de respeito e tolerância. Por meio de uma análise conjunta com os alunos, é possível problematizar essas formas de pensamentos e comportamentos tão naturalizadas, evidenciando suas construções históricas e as consequências que elas trazem para o seu cotidiano. Nesse âmbito, entende-se que as aulas de História também devem ser repensadas: é preciso transportar para a sala de aula uma perspectiva histórica de gênero, ressaltando o esquecimento à que as mulheres foram submetidas durante muito tempo.

Conclui-se, então, que o ambiente escolar é um local heterogêneo onde se encontram sujeitos com diversas histórias de vida, crenças e visões de mundo, o que faz da escola um lugar propício para debates e discussões que ajudam no questionamento de ideias preconceituosas e excludentes e na construção de uma sociedade com mais respeito e menos

desigualdades. Tendo isso em vista, reforça-se que é preciso continuar o processo de inserção de uma História sob a perspectiva de gênero, trazendo mulheres como agentes históricos e enxergando eventos e períodos sob novos aspectos que evidenciem a marcação do gênero na sociedade. Lembra-se, por fim, que cabe ao professor buscar novas fontes, como periódicos e obras literárias, e trazer novos materiais para os seus alunos com o objetivo de promover uma análise crítica e evidenciar as mulheres como seres atuantes nos processos históricos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ABREU, Martha. “Mães escravas e filhos libertos: novas perspectivas em torno da Lei do Ventre Livre. Rio de Janeiro, 1871”. In: RIZZINI, Irene (org.), **Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: USU, 1997.

ABUD, Katia Maria. “A história nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula”. Em: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamyra e FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Melissa Freitas; CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; VOIGT, Ludmilla Puppim. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em Debate**, ano 5, nº 8, 2016.

ALONSO, Angela. Associativismo *avant la lettre* – as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº 28, set./dez. 2011, p. 166-199.

AZEVEDO, Celia Maria M. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, Paula Tatiane de. **É para falar de gênero sim!**. 2016. Dissertação de mestrado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARMAN, Roderick J. **A Princesa Isabel do Brasil – gênero e poder no século XIX**. São Paulo/SP: Editora da UNESP, 2015.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais. Itajaí, SC: UNIVAL, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, 2ª edição.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de história trajetória de pesquisas**. Revista de História, São Paulo n. 164, p. 487 a 516, jan./jun. 2011.

BRAZIL, Érico Vital; SCHUMAHER, SCHUMA (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil, de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2ª edição, 2000.

BRITO, Rosemeire dos Santos. “Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: o fracasso escolar de meninos”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

BRITO, Rosemeire dos Santos. “Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: um estudo sobre a relação masculinidades e raça”. **Revista Unisinos**, volume 20, número 2, maio/agosto, 2016.

BUTLER, Judith. “Fundamentos Contingentes – o feminismo e a questão do pós-modernismo.” **Cadernos Pagu** (11), p.11-42, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CAMPANA, Maximiliano; MISKOLCI, Richard. “‘Ideologia de Gênero’ notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo”. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. “Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente”. Em: DUMONT, Adilson; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (orgs.).

**Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: GSS; FUNDEP, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. **Revista de Estudos Feministas** [online], vol.9, n.2, p.554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. “Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./abr. 2012.

CASTILHO, Celso; COWLING, Camillia. Bancando a liberdade, popularizando a política: abolicionismo e fundos locais de emancipação na década de 1880 no Brasil. Trad. Marília Bueno de Araújo Ariza. **Afro-Ásia**, 47, 2013, p.161-197.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. 2016. Dissertação de mestrado – Centro de ciências da educação. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHOPPIN, Alain. “O historiador e o livro escolar”. **Revista História da Educação**. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHIMIDT, James W. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso de fontes em sala de aula: A obra de Maria Firmina dos Reis**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social.

COSTA, Dalva de Oliveira. **O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado**. 2011. Dissertação de mestrado –

Centro de educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

COSTA, Suely Gomes. “Gênero e História”. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004, p. 187 - 208.

COWLING, Camillia. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro**. Tradução: Patrícia Ramos Geremias, Clemente Penna. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a “redentora dos escravos”**: um estudo das representações sobre a princesa. 2001. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

DAUWE, Fabiano. **A Libertação Gradual e a Saída Viável**. 2004. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

DEBONA, Jackson James; RIBEIRO, Renilson Rosa. “Relações de gênero e livro didático de história: uma abordagem possível?”. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 126-143, set. 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afrobrasileira. Posfácio. Em: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Florianópolis: Editora Mulheres, PUC Minas, 2004, p. 265-81.

EDITORA MODERNA (org.). **EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2013.

FABRICIO, L. B.; SANTOS, S. L.; SANTOS, J. A. E.; MOREIRA, L. R. “O ensino de história da educação à distância (EAD): novos caminhos para a aprendizagem online”. **HOLOS**, Ano 34, vol. 02, p. 307 – 317, 2018.

FENELON, Déa Ribeiro. “A formação do profissional de História e a realidade do ensino”. **Tempos Históricos**, vol. 12, p. 23 - 35, 1º semestre de 2008.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. “Memória, mulher e política: do governo das capitâneas à presidência da república, rompendo barreiras”. Em TASSO, I.; NAVARRO, P.,

(orgs). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas** [online]. Maringá: Eduem, 2012. pp. 183-208.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2003, 7ª edição.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2012, 13ª edição.

FORTES, Telma. “O que é de Menino? O que é de menina? Uma discussão a partir de gênero e sexualidade nas escolas públicas no município de Porto Velho”. **Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares ST 07**, 2006.

GANZER, Nathalia Nicácio. **Construções discursivas de D. Leopoldina na historiografia. Convergências e contrastes em alguns projetos de construção da identidade nacional brasileira**. 2013. Dissertação de mestrado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GATTI, Bernadete A. “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas”. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33 – 46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GRINBERG, K. **Liberata - a lei da ambiguidade: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

GROSSI, Miriam Pillar. “Identidade de Gênero e Sexualidade”. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998.

HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850 – 1940**. Florianópolis: EDUNISC, 2003.

LAURETIS, Teresa. “A tecnologia do gênero”. Em: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito a educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. Tese de doutorado.– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP.

LEONCY, Christiane Evelyn T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e de gênero**. 2013. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP.

LIMONGI, Fernando; OLIVEIRA, Juliana de Souza; SCHMITT, Stefanie Tomé. Sufrágio universal, mas... só para homens. O voto feminino no Brasil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 27, n. 70, e003, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. **Proj. História**, São Paulo, (11) nov. 1994.

LUCAS, Kadine Teixeira; MARTINS, Ana Paula. **Caminhar e Transformar**. São Paulo: FTD, 2013.

LUZ, Giselle. **A escrivência de Maria Firmina dos Reis no conto A escrava**. Travessias, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 193 – 204, jan./abr. 2018.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. “A atuação da mulher na cena pública: diversidade de atores e de manifestações políticas no Brasil imperial”. **Almanack braziliense**, no 03, p.105-122, 2006.

MACHADO, Maria Helena P. T. “Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção do si mesmo”. **Estudos Avançados**, p. 93-108, 2019.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando, NAVARRO, Carolina. **Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educação, n. 32, p. 25-46, 2011.

MARTIN, Charles. “Uma rara visão de liberdade”. Prefácio. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. “Breve panorama histórico da imprensa literária no maranhão oitocentista”. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**, Santa Maria – RG, v.18, jul-dezembro 2010, p. 107-129.

MELO, Érica. “Feminismo: velhos e novos dilemas – uma contribuição de Joan Scott”. **Cadernos Pagu**. no. 31 Campinas July/Dec.2008.

MENEZES, Cristiane Souza. **As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos da rede municipal de João Pessoa**. 2008. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MENDEZ, Natalia Pietra; MONTEIRO, Katani Maria N. “Gênero, biografia e ensino de História”. **Aedos** n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. “Da doutrinação marxista à ideologia de gênero – Escola sem partido e as leis da mordança no parlamento brasileiro”. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, p. 590-621, 2016.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina: fragmentos de uma vida**. São Luís: COCSN, 1975.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Escritoras negras: resgatando a nossa história**. Papéis Avulsos. Rio de Janeiro: CIEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos/UFRJ, 1989.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência. A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático: alguns temas de pesquisa”. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUZART, Zahidé Lupinacci. “Maria Firmina dos Reis”. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. “Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder”. **Diálogo Canoas**, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. “Gênero e etnicidade no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis”. **ANAIS DO SETA**, Número 1, 2007

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. “A violência do dispositivo amoroso e assujeitamento das mulheres nos livros didáticos de história”. **Labrys**. (Edição em Português. Online), v. 30, p. 1-10, 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. “Guerras e violência sexual nos livros de história brasileiros: análises e orientações pedagógicas feministas”. Em: OLIVEIRA, S.; SILVA, E.; STEVENS, C.; ZANELLO, V. (Org). **Relatos, análises e ações no enfrentamento da violência contra as mulheres**. Brasília: Technopolitik, 2017.

PENNA, Eduardo Spiller. **Pajens da Casa Imperial: jurisconsultos, escravidão e a lei de 1871**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

PENNA, Fernando de Araújo. “Programa ‘Escola sem Partido’: uma ameaça a educação emancipadora”. Em: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X**, 2016.

PEREIRA, Fabio Hoffmann. “Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero”. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, 2008.

PEDRO, Joana Maria. “Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea”. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. “A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero”. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, núm. 54, p. 281-300, dezembro, 2007.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história – operários, mulheres e prisioneiros**. 8. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PINTO-BAILEY. Cristina Ferreira. **Na contramão: a narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis**. Washington and Lee University: Virginia, Estados Unidos, 2012.

PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla B. (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 10 Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi. “Gênero”. Em: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. “O que e como ensinar”. Em: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

RAGO, Margareth. “Epistemologia feminista, gênero e história”. Em PEDRO, J; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. Em: **Úrsula e outras obras**. Brasília: Edições Câmara, 2018.

ROBL, Fabiane; MELLO, Paulo E. D. “A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil”. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 137 – 164, 2015.

SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria de análise histórica”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan W. “História das Mulheres”. Em: BURKE, P. (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 4ª edição, 1992.

SCOTT, Joan W. “O enigma da igualdade”. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 13 no 1, Florianópolis, jan./abr. 2005.

SILVA, Cristiani Bereta. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero no livro didático”. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./JuL. 2007.

SILVA, Janine M. P. Antunes; VILLELA, Ana Maria. “O livro didático na educação de jovens e adultos: ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo?”. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Puc-Rio, 2016.

SILVA, Régia Agostinho da. **A mente, essa ninguém pode escravizar**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

SILVA, Wladimir Barbosa. **Escravidão, imprensa e sociedade: o protagonismo feminino na campanha abolicionista**. 2014. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Wladimir Barbosa; BARRETO, Maria Renilda N. “Mulheres e abolição: protagonismo e ação”. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 50-62 jul. – out. 2014.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; SANTOS, Danielle Silva Moreira dos. “Para além da universidade: expectativas e abordagens de gênero no ensino de história”. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, nº8, p.66-83, jan-jun, 2015.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2003.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. “O livro didático e a lei: o permitido e o proibido”. Em: FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

TELLES, Norma. Rebeldes, escritoras, abolicionistas. **Revista de história** 120, p. 73-83, 1989.

TILLY, Louise A. “Gênero, história das mulheres e história social”. **Cadernos Pagu** (3), p. 29-62, 1994.

TOLOMEI, Cristiane Navarrete. “Maria Firmina dos Reis, decolonialidade e escrita abolicionista na imprensa maranhense oitocentista”. **ex æquo**, n.º 39, 2019, pp. 153-168.

VARIKAS, Eleni. “‘O pessoal é político’: desventuras de uma promessa subversiva”. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º. 3, p. 59-80, 1996.

VILLALTA, Luiz Carlos. “O Livro Didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem”. **Revista Pós-História**, Assis, SP - Brasil, v. 9, p. 39-59, 2001.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araujo. “Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.

ZEN, Daiane Dala. **Mulheres sem rosto: imagens do feminino nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004 – 2012)**. 2019. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Caxias do Sul.

ZIN, Rafael Balseiro. “Maria Firmina dos Reis e a imprensa literária no Maranhão do século XIX”. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 4, n. especial - dossiê temático. 2018, p. 15-27.

#### PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS:

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

[http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019\\_05jun\\_vers%C3%A3o-coletiva.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019_05jun_vers%C3%A3o-coletiva.pdf)

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

BRASIL. Constituição, 1934. Constituição da República Federativa do Brasil/1934. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC/SEF/COEJA. Disponível em:

[http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)

BRASIL, LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U, 23 de Dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: [http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLD-EJA2011\\_NET.pdf](http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLD-EJA2011_NET.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: [http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2014\\_EJA/pnld\\_eja2014.pdf](http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf)

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018.** (online) Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)

Código Civil de 1916: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm)

Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2018. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2018/>

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**, 2ª edição, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

Lei de 15 de outubro de 1827: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)

Lei do ventre livre: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria municipal de educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento pedagógico; organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. -- Campinas, SP: Millennium Editora, 2010. Disponível em:

[http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/02\\_diretrizes\\_anos\\_finais.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/02_diretrizes_anos_finais.pdf)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP, 2013

[http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/03\\_diretrizes\\_anos\\_finais\\_eja.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/03_diretrizes_anos_finais_eja.pdf)

UNESCO. CONFINTEA V: Declaração de Hamburgo; agenda para o futuro, 1997. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por/PDF/116114por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por/PDF/116114por.pdf.multi)

UNESCO. CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém, 2009. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade. Relatório Conciso. Paris, 2003.

SITES CONSULTADOS:

Câmara Legislativa: <https://www.camara.leg.br/>

Escola Sem Partido: <http://www.escolasempartido.org/>

Fundação Casa de Rui Barbosa: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/>

Hemeroteca Digital: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Instituto Maria da Penha: <http://www.institutomariadapenha.org.br/>

Relógios da Violência: <https://www.relogiosdaviolencia.com.br/>

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

#### PERIÓDICOS CITADOS:

El Pais: <https://brasil.elpais.com/>

Le monde: <https://www.lemonde.fr/>

The Guardian: <https://www.theguardian.com/international>

The New York Times: <https://www.nytimes.com/>

A Folha de S. Paulo: <https://www.folha.uol.com.br/>

O Estado de S. Paulo: <https://www.estadao.com.br/>